

Taalbeleid in het Caribisch Gebied heden en in de nabije toekomst

Redactie

Liesbeth Echteld, Eric Mijts,
Wim Rutgers, Ronald Severing

Met medewerking van

Lisette Agatha, Rhoda Arrindell, Usha Balesar, Dette Bérénos, Eric de Brabander, Regine Croes, Roy Evers, Lila Gobardhan-Rambocus, Kitty Groothuijse, Elaine Marchena, Eric Mijts, Hilde Neus, Marjorie Rotsburg, Wim Rutgers, Ronald Severing, Maritsa Silberie, Welmoed Ventura, Karlijn Waterman en Merlynn Williams



Derde CARAN-conferentie
In Curaçao

Taalbeleid in het Caribisch Gebied; heden en in de nabije toekomst

Taalbeleid in het Caribisch Gebied; heden en in de nabije toekomst

Derde CARAN-conferentie in Curaçao,
16, 17 en 18 november 2015

Redactie

Liesbeth Echteld, Eric Mijts, Wim Rutgers, Ronald Severing

Met medewerking van

Lisette Agatha, Rhoda Arrindell, Usha Balesar, Dette Béréños, Eric de Brabander, Regine Croes, Roy Evers, Lila Gobardhan-Rambocus, Kitty Groothuijse, Elaine Marchena, Eric Mijts, Hilde Neus, Marjorie Rotsburg, Wim Rutgers, Ronald Severing, Maritsa Silberie, Welmoed Ventura, Karlijn Waterman en Merlynne Williams

Willemstad
University of Curaçao (UoC)
Algemene Faculteit (AF)



UNIVERSITY
OF CURAÇAO
DR. MOISES DA COSTA GOMEZ

Taalbeleid in het Caribisch Gebied; heden en in de nabije toekomst
verscheen ter gelegenheid van de derde CARAN-conferentie in Cu-
raçao, 16, 17 en 18 november 2015

Eerdere publicaties:

Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied 2011

Symposium Nederlands als Vreemde taal in het Onderwijs 2008
Oranjestad: Universiteit van Aruba 2012

Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch gebied 2013
Paramaribo: Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL) 2015

ISBN 978-99904-4-056-0

Copyright

© 2017 Voor deze publicatie: University of Curaçao

© 2017 Voor de bijdragen: de auteurs

Lay out: Judith Schnieders en Ronald Severing

Omslagontwerp en foto's: Ronald Severing

Realisatie: Wietske Dijkstra, Penta Educatief

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF TER INLEIDING Eric Mijts	7
MEERTALIGHEID, EEN VLOEK EN EEN ZEGEN Roy Evers	11
ONDERWIJS IN EEN ONAFHANKELIJK SURINAME; VEERTIG JAAR ONDERWIJSONTWIKKELING, 1975-2015 Lila Gobardhan-Rambocus	21
TAALBELEID OP ARUBA: ACTUELE ONTWIKKELINGEN OP WEG NAAR ZINVOL EN UITDAGEND ONDERWIJS WAARIN DE LEERLING CENTRAAL STAAT Regine Croes	41
JUFFROUW, TAALT U MET ONS MEE? Merlynne Williams	49
ACTUELE ONTWIKKELINGEN IN HET TAALBELEID VAN DE UNIVERSITEIT VAN ARUBA Kitty Groothuijse	55
ACTUELE ONTWIKKELINGEN TAALBELEID CURAÇAO Ronald Severing	59
STATUS QUO - TAAL IN HET CARIBISCH NEDER- LANDSE ONDERWIJS Elaine Marchena en Maritsa Silberie	67
LANGUAGE POLICY AND PLANNING IN ST. MARTIN Rhoda Arrindell	79
HET CERTIFICAAT NEDERLANDS ALS VREEMDE TAAL NIEUWE STIJL: DE DOMEINEXAMENS EDUCATIEF STARTBEKWAAM EN EDUCATIEF PROFESSIONEEL Eric Mijts	87
FEITEN EN FICTIE IN DE CURAÇAOSE ROMAN Eric de Brabander	93
DE RELATIE TUSSEN LUISTEREN, SPREKEN, LEZEN EN SCHRIJVEN IN BEHEERSINGSGRAAD Usha Balesar en Marjorie Rotsburg	101

SURINAAMS-NEDERLANDS, HOEVER AFWIJKEN? Welmoed Ventura	105
VAN AUTEUR NAAR LEZER: VAN NEDERLANDS- CARIBISCHE LITERATUUR NAAR NEDERLANDSTALIGE LITERATUUR IN DE CARIBEN Wim Rutgers	107
HET NUT OF ONNUT VAN GRAMMATICA IN HET ONDER- WIJS VAN HET NEDERLANDS ALS VREEMDE TAAL Dette Bérénos en Lisette Agatha	119
WAT IS DE POSITIE VAN HET NEDERLANDS IN DE MULTILINGUALE SAMENLEVING? Eric Mijts en Karlijn Waterman	125
NAWOORD Liesbeth Echteld	132
DE DEELNEMERS	133



WOORD VOORAF TER INLEIDING

ERIC MIJTS



Na bijeenkomsten op Aruba (2011) en in Suriname (2013) vond de derde editie van de CARAN-conferentie op 16, 17 en 18 november 2015 plaats op de University of Curaçao, met opnieuw deelnemers uit Suriname, de Caribische landen van het Koninkrijk, de eilanden van Caribisch Nederland en een afvaardiging van de Taalunie uit Nederland. De 'Caribische Associatie voor Neerlandistiek' opereert met steun van de Taalunie (voorheen Nederlandse Taalunie) en heeft tot doel om kennis over het Nederlands in de Cariben uit te wisselen.

Tijdens deze besloten conferentie werd van gedachten gewisseld over het thema 'Taalbeleid in het Caribisch Gebied, heden en in de nabije toekomst'.

De eerste dag van de conferentie was geheel gewijd aan een weergave van de stand van zaken in de deelnemende landen, de tweede dag werd gevuld met workshops over de onderwerpen taalvaardigheidsaspecten, grammatica en literatuur. De derde dag werd er geëvalueerd en aan de verslaggeving van de conferentie gewerkt.

De voordrachten en workshops, gegeven door de leden van de CARAN en enkele personen die wegens hun deskundigheid werden uitgenodigd, zijn in deze uitgave weergegeven.

De organiserende universiteit kijkt met haar medewerkers terug op een succesvolle driedaagse bijeenkomst die niet alleen de onderlinge banden heeft aangehaald maar vooral ook veel informatie heeft geproduceerd.

De conferentie werd geopend met een inspirerende lezing van Roy Evers die samen met studente Chantally Bartholomeus in zijn presentatie 'Meertaligheid, een vloek en een zegen' een beeld schetste over de botsingen tussen het Nederlands van de Cariben en Nederland en de gevolgen daarvan.

De delegatie uit Suriname, bestaande uit Hilde Neus, Marjorie Rotsburg, Welmoed Ventura, Usha Balesar en Helen Chang (namens de Taalunie) gaf een toelichting over de actuele ontwikkelingen in dat land, waar de regering op het punt staat om meer dan twintig talen uit te roepen tot nationale talen. Waarschijnlijk gaat bij referendum bepaald worden welke van die talen een 'hogere status' krijgen naast het Nederlands en Sranan Tongo. De positie

van het Nederlands blijft onaangetast in Suriname wegens het 'bindend vermogen' van deze taal onder de talen die het land kent. Suriname kent inmiddels zijn eigen variant van het Nederlands en de delegatie vroeg de Taalunie mee te denken over de vraag in hoeverre varianten van het Nederlands mogen en kunnen afwijken van het Europese Nederlands. In deze bundel is op eigen verzoek de bijdrage van Hilde Neus vervangen door een tekst van Lila Gombardhan-Rambocus over de actuele taalsituatie in Suriname.

De delegatie van Curaçao, bestaande uit Ronald Severing, Liesbeth Echteld, Wim Rutgers, Christa Weijer, Dette Béréños en Lisette Agatha, ging onder meer in op ontwikkelingen van de bachelor- en masteropleidingen in vier talen die de UoC sinds 2009 verzorgt. Inmiddels is er een aantal afgestudeerden dat veelal hun carrière succesvol startte of vervolgde in het onderwijs. Ook het 'onderwijs op afstand' waarbij studenten op Aruba en Bonaire via Blackboard Collaborate het onderwijs volgden is een succes. Deze afdeling leverde inmiddels honderd afgestudeerde leraren af.

Van Aruba was er een vierkoppige delegatie (Eric Mijs, Merlynne Williams, Regine Croes en Kitty Groothuijse) die een toelichting gaf op de implicaties van meertaligheid op het eiland en de 'scol multilingual'. Deze 'scol multilingual' is het project waarbij het onderwijs in de basis gestart wordt met de thuistaal van de meerderheid van de leerlingen, het Papiamentu, als instructietaal, en vervolgens de drie andere talen die in Aruba een prominente rol spelen, Nederlands, Engels en Spaans, een voor een toegevoegd worden als talen die gehanteerd worden binnen het basisonderwijs. Andere onderwerpen die ter sprake kwamen, waren de toetsing Nederlands als Vreemde taal, meertalige taaltoetsing en het taalbeleid in het hoger onderwijs in Aruba.

Rhoda Arrindell van de University of St. Maarten ging in op recente ontwikkelingen in het taalbeleid, waarbij de weinig pragmatische keuze voor het Nederlands als overheersende onderwijstaal ter discussie werd gesteld. Zij sprak een sterke voorkeur uit voor onderwijs in het Engels met Nederlands als vreemde taal.

Van de eilanden, die deel uitmaken van Caribisch Nederland (de voormalige BES-eilanden), was veel nieuws te melden als het gaat om taalbeleid. Voor Bonaire is zojuist een taaladvies uitgebracht door twee expertgroepen die pleiten voor een versterking van het Nederlands als onderwijstaal en een versterking van het Papiaments als 'samenlevingstaal', aldus Maritsa Silberie. De rapporten spreken van taalontwikkelen lesgeven in alle vakken en pleiten voor gelijkwaardigheid van beide talen, waarbij het Nederlands in

de rol van onderwijstaal versterkt moet worden, terwijl het Papiaments extra aandacht zal krijgen in alle andere domeinen.

De expertgroepen hebben de gevolgen van deze adviezen geïnventariseerd en hun is gevraagd de 'ideale situatie' te schetsen, actiepunten, een route en tijdspad te formuleren.

Inmiddels hebben per november 2015 veertien van de 21 instellingen voor basis- en middelbaar onderwijs op de CN-eilanden het certificaat Basiskwaliteit van het Nederlands ministerie van OCW behaald.

Op Sint Eustatius, met vier basisscholen en één middelbare school, is men voortvarend aan de slag gegaan met het in 2014 ingezette beleid om het Engels de functie van instructietaal van het Nederlands te laten overnemen. Voor het Nederlands als vreemde taal is de methode 'Nederlands onder de Zon' ontwikkeld en de eerste ervaringen met deze – met hulp van de Taalunie ontwikkelde – methode zijn zeer positief.

Op Saba, met een school voor basis- en een voor middelbaar onderwijs – werd al in 2007 de pragmatisch voor de hand liggende keuze gemaakt om het onderwijs in het Engels te verzorgen. Daar wordt net als op de andere bovenwinden ook via een ander systeem examen afgenomen. Die examens worden verzorgd door het Caribbean Exam Council.

Eric Mijts voegt in dit verband een informatief artikel toe over 'Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal nieuwe stijl: de domeinexamens Educatief Startbekwaam en Educatief Professioneel'.

De Curaçaose schrijver Eric de Brabander verzorgde op maandagavond een interessante lezing getiteld 'Feiten en fictie in de Curaçaose roman'. Eric de Brabander schreef de romans *Het hierna maals van Doña Lisa* (2009), *Hot Brazilian Wax en het requiem van Arthur Booi* (2011) en *De supermarkt van Vieira* (2013). Tijdens zijn lezing ging Eric de Brabander in op het spanningsveld tussen feiten als 'kapstok' voor zijn romans en de fictieve inkleuring daarvan.

Op de tweede dag van de conferentie werden werksessies georganiseerd rond taalvaardigheidsonderwijs, literatuuronderwijs en grammaticaonderwijs. De dag werd afgesloten met een discussie over de positie van het Nederlands in de Caribische multilinguale samenleving.

De volgende conferentie van de Caribische Associatie voor Neerlandistiek zal plaatsvinden in november 2017 aan de Universiteit van Aruba.



PROGRAMMAOVERZICHT

••••

MAANDAG 16 NOVEMBER 2015

- Waarnemer Rector Magnificus dr. F. De Lanoy: Welkomstwoord:
 - Decaan Algemene Faculteit Liesbeth Echteld: Kennismaking en opzet conferentie
 - Roy Evers: Meertaligheid, een vloek en een zegen
 - Lila Gobardhan-Rambocus: Onderwijs in een onafhankelijk Suriname; Veertig jaar onderwijsontwikkeling, 1975-2015
 - Regine Croes: Taalbeleid op Aruba: actuele ontwikkelingen
 - Merlynn Williams: Juffrouw, taalt u met ons mee?
 - Kitty Groothuijse: Actuele ontwikkelingen in het taalbeleid van de Universiteit van Aruba
 - Ronald Severing: Actuele ontwikkelingen Taalbeleid Curaçao
 - Maritsa Silberie: Actuele ontwikkelingen Taalbeleid Bonaire
 - Elaine Marchena: Actuele ontwikkelingen Taalbeleid Saba en St. Eustatius
 - Rhoda Arrindell: Actuele ontwikkelingen Taalbeleid St. Maarten
- Eric de Brabander: Feiten en fictie in de Curaçaose roman

DINSDAG 17 NOVEMBER

- Eric Mijts: Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal nieuwe stijl
- Usha Balesar en Marjorie Rotsburg: De relatie tussen luisteren, spreken, lezen en schrijven in beheersingsgraad
- Wim Rutgers: Van auteur naar lezer: van Nederlands-Caribische literatuur naar Nederlandstalige literatuur in de Cariben
- Dette Béréno en Lisette Agatha: Het nut of onnut van grammatica in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal
- Eric Mijts: Wat is de positie van het Nederlands in de multilinguale samenleving?

WOENSDAG 18 NOVEMBER (KERNGROEP)

- Schrijfsessie ter totstandkoming verslag conferentie
- Bezoek aan de Fundashon pa Planifikason di Idioma (FPI)
- Sluiting

••••

MEERTALIGHEID, EEN VLOEK EN EEN ZEGEN

ROY EVERS



I

Jean joue dans la rue.

Encuentra al gato Micifuz.

You are missing school John, says the cat.

En samen beklimmen zij de Biblebontse berg.

Ik had een schoolvriend die wij Misifus noemden. Niet naar de naam van de kat Micifuz, maar omdat hij een keer het Engelse woord 'mischievous' hardop moest uitspreken.

Wij zijn allemaal meertalig opgegroeid. Mijn moeder en mijn oma luisterden elke dag trouw naar de Spaanstalige novela Cadir El Árabe op de radio. Wanneer de novela begon, moesten wij doodstil zijn. Je zag niemand op straat gedurende dat halfuurtje. Mijn twee oma's hadden slaande ruzie over de identiteit van Cadir. Ik kon het ook een beetje volgen, er gebeurde namelijk niets.

Later kwam de televisie en wij keken naar het Kinderuurtje. Het kinderuurtje duurde een halfuur, verwarrend. Ze draaiden Engeltalige cartoons: Porky Pig, Betty Boop, Bugs Bunny, Daffy Duck. Bij de cartoons hoorde ook muziek: Bach in de hemel en Louis Armstrong in de hel.

Muziek was ook een bron van meertaligheid. 's Ochtends vroeg voor school draaide men Nederlandse liedjes op de radio: Bij de Marine van Dorus, Brandend Zand van Anneke Grönloh, liedjes van de Zangeres Zonder Naam. Later ontdekte ik dat ze ons hadden beduvel, de Zangeres Zonder Naam had wel degelijk een naam. Zij heette Maria.

Gedurende de dag kwamen de andere talen aan bod. Engelse calypso's: Jean and Dinah van Mighty Sparrow; Spaanse ranchera's: Malagueña Salerosa van Miguel Aceves Mejia; Franse chansons: Non je ne regrette rien van Edith Piaf. Wij zongen met alle liedjes mee.

Thuis kregen wij de Papiamentstalige krant *La Prensa*, omdat mijn oma een fervente aanhangster was van de Democratische Partij. Mijn oma had het thuis voor het zeggen en zij las als eerste de krant. Mijn opa bracht iedere week een exemplaar van de *Time Magazine* mee naar huis. Een oud exemplaar. Hij werkte bij de Shell en kreeg dat waarschijnlijk van zijn baas. Hij was daar ontzet-

tend trots op en las het tijdschrift van begin tot eind. Daarna kreeg ik het.

Mijn tante die twee huizen verder woonde in Otrobanda, was geabonneerd op de Nederlandstalige krant *Beurs en Nieuwsberichten* of misschien was het wel de *Amigoe*. Het aardige van die krant was dat de abonnees iedere zaterdag gratis het weekblad *Panorama* kregen. Ook een oude *Panaroma*, maar dat maakte niet uit. Ik ging dus iedere zaterdagmiddag bij mijn tante op bezoek.

Mijn moeder kocht alle fotonovela's die uitkwamen en las die in tien minuten uit. Wij hadden thuis een hele stapel liggen. Ik raakte die niet aan, want ze waren voor vrouwen.

Op school mocht er alleen maar Nederlands gesproken worden, ook in pauze op de speelplaats. De fraters liepen rond en luisterden. Wij stonden in een groepje van vier, vijf jongens en hadden iemand op de uitkijk. Wij noemden hem Witte Veder. Wanneer er een frater aankwam, riep Witte Veder: "De zee is vol." Wat wil je? Hij kon moeilijk roepen: "Laman ta yen." Helaas kwam de waarschuwing voor een van de jongens te laat. De frater had al een woord Papiaments opgevangen, komend uit zijn mond. Hij kreeg zo'n daverende draai om zijn oren dat hij het in Keulen hoorde donderen. Hij was vast en zeker een van de mannen die op 30 mei 1969 Willemstad in brand staken.

Dan had je de muloschool, de school voor meer uitgebreid lager onderwijs. Vakkenpakket: Nederlands, Engels, Spaans of Duits, Frans, algebra, meetkunde, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde. Op de katholieke scholen ook nog godsdienstleer. Alle vakken waren verplicht, je kon niet kiezen.

We kregen Spaans van Wawa. Wawa was een kleine, oude frater die met een pijp in de mond sprak: "El Consejo de Ministros anuncia bajadas de impuestos y una subida de las pensiones." De klas wordt rumoerig. "Silencio por favor."

Geen wonder dat Spaans niet mijn sterkste kant is. Voor het eind-examen moest de leerling voor iedere taal twintig boeken lezen. Voor Frans misschien minder. Dank zij de mulo kreeg de Curaçaouenaar de roem vaardig te zijn in meerdere talen.

Het volk vertelde moppen in het Nederlands. Bam Bam plast tegen de muur in een van de steegjes in Otrobanda. Precies op dat moment komt een agent aanlopen. "Bam Bam, weet je dat niet," zegt

de agent, "dit is tegen de wet." "Nee meneer de agent," antwoordt Bam Bam, "dit is niet tegen de wet, dit is tegen de muur."

En toen stelde iemand een lastige vraag: "Hoe komt het dat de kinderen het hier zo slecht doen op school?" "Omdat ze te stom zijn om voor de duvel te dansen," antwoordde iemand anders. En toen had je de poppen aan het dansen. Maar de poppen dansten de klompendans en Nederland speelde de eerste viool. De Mammoet-wet werd ingevoerd.

II

En zo kom je dus eind jaren zestig aan in Nederland om te studeren en zo word je op handen gedragen omdat je maar liefst vier talen spreekt, waaronder drie wereldtalen. In de International Club spreek je Spaans tegen Guillermo uit Bolivia, Frans tegen Guillaume uit Senegal en Engels tegen William uit Canada. Wim uit Nederland was geen lid van de International Club.

Aan het eind van het eerste semester maak je je eerste schriftelijke tentamen: het vak natuurkunde, onderwerp elektriciteit en magnetisme. Je wacht in spanning op het resultaat dat per post opgestuurd wordt. Elke ochtend fietst de postbode vrolijk fluitend voorbij, je durft hem niets te vragen. Eindelijk valt een witte envelop door het gleufje in de deur. Je raapt hem op en houdt hem tegen het licht. Het cijfer is niet te lezen. Je maakt de envelop voorzichtig open en schuift het briefje langzaam eruit, zoals een pokerspeler naar zijn kaarten kijkt.

Het resultaat wordt zichtbaar en je krijgt bijna een beroerte. Het resultaat staat eerst in cijfers en daarachter tussen haakjes in letters. Het kan niet missen, een vier. In je hele loopbaan op het Radulphuscollege heb je nooit minder dan een negen gehad voor natuurkunde. Dit is dus duidelijk een vergissing. Je controleert of de naam en het studentenummer wel kloppen. Die kloppen. Het adres is ook juist. Studierichting, het vak, alles klopt.

Je stapt op je fiets en rijdt linea recta naar de natuurkundeafdeling, alle verkeerslichten negerend. Op de afdeling zoek je naar de kamer van de betreffende docent en klopt op de deur, niet gehinderd door kennis van de regels van de afdeling. Iemand roept iets, je maakt de deur open en stapt naar binnen. De docent kijkt raar op, hij verwacht geen student en zeker geen zwarte student.

Desalniettemin blijft hij vriendelijk en vraagt waarmee hij van dienst kan zijn. Je legt uit dat er sprake is van een misverstand dat je uit de wereld wilt helpen. Je hebt namelijk een vier gekregen voor het vak elektriciteit en magnetisme dat hij doceert en dat is godsonmogelijk. Hij is niet onder de indruk en stelt voor om jouw

werk door te nemen, hij heeft toevallig de stapel tentamens nog op zijn bureau liggen.

Jullie beginnen bij de eerste opgave. Je ziet meteen dat er iets niet klopt. Jouw antwoord is goed en hij heeft het fout gerekend. Je wijst hem erop en legt hem uit waarom het antwoord goed is. Wat je daar uitlegt is inderdaad goed, zegt hij, maar het staat er niet. Wat daar staat, is een andere bewering. Hij legt uit welke bewering, je mond valt open. Jullie gaan verder en steeds blijkt dat er iets anders staat dan wat je bedoelde. Hij vraagt of je moeite hebt met de Nederlandse taal. Je voelt je beledigd, want je had een negen voor Nederlands op je lijst.

Wat heeft taal met wiskunde te maken? Ik studeerde wiskunde. Professor Dijkstra gaf het vak Programmeren en hij was de grondlegger van de bekende methode 'Structured Programming'. Zijn opvatting was dat om te kunnen programmeren, de programmeur ten minste één taal goed moet beheersen. Hij had het over een natuurlijke taal, niet een programmeertaal. In ons geval was dat het Nederlands, want zijn vak was in het Nederlands.

Waarom dan? Simpel. Programmeren betekent de computer laten doen wat de mens wil. Wat de mens wil moet heel precies verwoord worden, want meestal is degene die iets wil niet degene die de computer programmeert. Er moet dus gecommuniceerd worden en wel op een éénduidige manier. De computer verdraagt geen dubbelzinnigheid. Een heel moeilijke opgave. Als de computer de redeneringen van sommige mensen moet volgen, dan brandt hij spontaan door. Er is dus een verband tussen wiskunde, computers en taal.

Sonny studeerde rechten aan de universiteit. Hij bevond zich in een permanente staat van crisis. Hij woonde op kamers bij een hospita en mocht thuis dat rare taaltje niet spreken. De dochter van de hospita vond dat hij grappig Nederlands sprak, zo zangerig. Als hij 'wat' moest zeggen dan klonk het als 'oewaat'. Maar zij vond hem wel aardig. Een keer toen hij zijn wekelijkse bad nam, kwam het meisje gluren of het zwart niet afgaf. Sonny schrok zich een aap.

Iedere middag bij de lunch in de mensa moest hij de moeilijke beslissing nemen aan welke tafel hij ging zitten. Aan de tafel van de Antillianen of aan de tafel van zijn studentenvereniging. Tot overmaat van ramp stonden de tafels naast elkaar. Het dispuut waar hij lid van was, stelde het verplicht voor de leden om samen te lunchen.

Wanneer hij aan de tafel van zijn Nederlandse vrienden ging zitten, dan plaagden zijn Antilliaanse vrienden hem. Ze noemden hem een zwarte makamba en zeiden dat hij Nederlands sprak als een flikker. Andersom, als hij bij de Antillianen ging zitten, kreeg hij op zijn donder van de Preses van het dispuut. Aan de Antilliaanse tafel

werd als protest tegen het Nederlandse koloniaal beleid en als veroordeling van het slavernijverleden, uitsluitend Papiaments gesproken.

III

De toren van Babel

Alle mensen op aarde spraken één taal en gebruikten dezelfde woorden. Nadat ze uit het oosten weggetrokken waren, vonden ze een vlakte in Sinear en vestigden zich daar. Zij zeiden tegen elkaar: 'Kom, laten wij tegels maken en ze harden in het vuur.' De tegels gebruikten zij als bouwstenen, met asfalt als specie. Nu zeiden ze: 'Laten wij een stad bouwen met een toren, waarvan de spits tot in de hemel reikt; dan krijgen wij naam en worden wij niet over de aardbodem verspreid.'

Toen de heer neerdaalde om de stad en de toren die de mensen bouwden, te zien, zei Hij: 'Nu zijn ze één volk en spreken zij allen dezelfde taal. Wat zij nu doen is nog maar een begin; later zal geen enkel plan van hen meer te stuiten zijn. Laten Wij neerdalen en verwarring brengen in hun taal, zodat de een niet meer verstaat wat de ander zegt.'

En de heer dreef hen vandaar naar alle kanten de hele aardbodem, en er kwam een einde aan de bouw van de stad. Daarom noemt men die stad Babel, want de Heer heeft daar verwarring gebracht in de taal van alle mensen, en hen vandaar over de hele aardbodem verspreid.

Wat de Heer over het hoofd zag, was dat de mensen elkaars taal zouden leren. Taal is vooral, maar niet uitsluitend, een middel van communicatie. Wij zijn een sociaal wezen en helemaal alleen overleven wij niet. Door te communiceren hebben wij een heel complexe samenleving opgebouwd. Misschien niet een toren die tot in de hemel reikt, maar wel raketten die gevaarlijk dicht in de buurt komen. Wij bouwen gevaartes die tonnen wegen, maar toch op het water drijven en andere gevaartes die vliegen en niet uit de lucht vallen, enkele uitzonderingen daargelaten. Wij bouwen auto's die zonder bestuurder rijden, wij besturen vliegtuigen vanuit een controlekamer, wij kunnen alle defecte onderdelen van het menselijk lichaam vervangen door andere die wel functioneren. Technisch gezien is er over vijftig jaar geen reden voor de mens om te sterven. Dit alles was niet mogelijk geweest zonder taal en communicatie.

Wij communiceren met een doel. In de eerste plaats communiceren wij om informatie uit te wisselen. Om in een organisatie te kunnen functioneren, hebben wij informatie nodig. Daartoe observeren wij de feiten en leggen deze vast in de vorm van gegevens. De computer helpt ons om informatie te produceren en te verspreiden. Wij

interpreteren de informatie en geven er betekenis aan. Informatie is de basis van kennis. Als wij iets niet begrijpen, dan moet iemand ons dat uitleggen. Uitleggen is ook een vorm van informeren. Uitleggen is dezelfde feitelikheden vertellen, maar in andere woorden. Feiten kunnen juist of onjuist zijn.

In de tweede plaats willen wij dat iemand een standpunt met ons deelt. Op basis van de informatie en de uitleg die wij gekregen hebben, trekken wij een conclusie. Wij willen graag dat iedereen het daarmee eens is. Daarvoor is overtuigingskracht nodig op basis van argumenten. Wij kunnen ook met de vuisten op tafel slaan en onze stem verheffen, maar dat valt meer onder intimideren dan onder overtuigen.

Tenslotte willen wij iets van iemand gedaan krijgen. Daarvoor moet die iemand natuurlijk eerst weten en begrijpen wat van hem verwacht wordt. Hij moet het er ook mee eens zijn dat wat hij moet doen correct is. Dit betekent nog niet dat hij het ook doet, wij moeten hem motiveren. Wat zijn de voordelen van die actie voor de organisatie. Of nog beter, wat schiet hij ermee op? De beste motivatie is eigenbelang. Wij kunnen ook een pistool tegen zijn hoofd zetten, maar dat is strafbaar.

Wij communiceren onder verschillende omstandigheden in verschillende talen. Bij de Shell vergaderden wij in het Nederlands en rapporteerden in het Engels, want de Engelsen vertrouwden die Nederlanders niet. In de wandelgangen en na het werk aan de bar van Asiento spraken wij natuurlijk Papiaments. Later op de avond spraken sommige doorzetterts Spaans in de buurt van het vliegveld.

In mijn zakelijk leven speelde Engels een belangrijke rol. Eerst bij de Shell en later als vertegenwoordiger van IBM computers. En nog later als IT consultant en trainer van de World Meteorological Organisation (WMO). In die tijd las ik voornamelijk Engelse boeken: Isaac Asimov, Joseph Heller, Frank Herbert, Henry Miller.

IV

Ik schreef rapporten en verslagen in het Engels. Ik correspondeerde en hield presentaties in het Engels. Maar toch zou ik geen verhaal of een gedicht in het Engels kunnen schrijven. Om creatief te kunnen schrijven in een taal, moet je die taal in het gewone dagelijkse leven gebruiken. Het Engels dat wij goed beheersen, is zakelijk Engels. Door veel te lezen leer je ook het gewone Engels, maar niet goed genoeg.

Ik heb tien jaar in Nederland gewoond, dat is andere koek. Hoewel dat op zichzelf geen garantie is dat je de taal goed beheerst. Je moet ook belangstelling hebben voor de literatuur in de taal. Dat wil zeggen, veel lezen. Ik kan verhalen schrijven in het Nederlands en ook lichte gedichten, maar geen script voor een toneelstuk. Daarvoor mis ik het echte boerenkool-met-worstgevoel.

In mijn dushi Papiamentu kan ik alles schrijven. Hier volgt een Nanzi-verhaal.

Sigui e spor

Nanzi ta bai drecha su bida, pero e problema ta ku niun bestia no ta ker'é i esei ta hasié masha tristú. El a bai serka Shi Maria i a informá Shi Maria di su bon intenshon. Shi Maria a harié.

'Nanzi,' Shi Maria di, 'Nanzi mi amor, wak den spil anto bisami si bo mes ta kere bo mes.' Nanzi a wak den spil i bèrdat, e mes no ta kere su mes. Esei ta hasié mas depresivo ainda. Kiko e tin ku hasi? Ken por dun'é konseho? E ta pensa i pensa i pensa i di repente el a haña un inspirashon. Naturalmente, ken otro, el a pensa aliviá.

Nanzi ta bai buska konseho serka professor Palabrua. Si e profesor no por yud'é, ken si lo por yud'é? I yen di brio el a kuminsá kana bai den direkshon di e palu di tamarein kaminda Palabrua tin su nèshi.

'Muy distinguido i estimado profesor,'Nanzi a bisa solemnemente, 'mi ke drecha ...' 'Hasi mi un fabor, papia normal,' Palabrua a interumpié. 'Palabrua mi brò,' Nanzi a sigui riba un otro tono, 'mi ke drecha mi bida, pero niun bestia no ta konfiamí. Kiko mi tin hasi?' 'Ken lo konfia bu bèrdè,' Palabrua a murmurá. 'Lagami wak' i el a kue un buki diki for di riba rèki. 'Un lobo den kueru di karné' ta pará ku lèter di oro riba e kaft. Palabrua a bòltu un blachi, el a bòltu dos blachi i despues di a bòltu tur blachi, el a dal e buki sera i sagudí su kabes.

'Ta duél'mi Nanzi, mi no por haña nada den e kaso aki. Bo a hasi di mas. Ta bo amigunan so lo por yudabo, esta si bo a sobra amigu.'

Ta un amigo so Nanzi tin: Kompa Sese.

'Podisé, podisé mi por yudabo,' Kompa Sese a bisa yen di duda, 'pero bo tin ku hura riba bo palabra di honor ku bo no ta tuma mi hasi si.'

'Mi ta hura solemnemente, den e kalidat di un araña ku ocho pia, desendiente di Afrika,' Nanzi a bisa hisando dos dede.

'Oké,' Sese a kontestá, 'mi ta bai puntra Shon Arei si e ke tuma bo den servisio komo vigilante den oranan di anochi, e ora ei mi no tin mester di traha shete anochi pa siman.'

Despues di a pensa largu Shon Arei a bai di akuerdo. 'Pero pa un siman so, despues nos ta wak,' el a bisa.

Nanzi a bula lanta i kuminsá baila ora el a tende e notisia i e anochi ei mes el a kuminsá ku su trabou nobo. E ta yen di energia i a tira su promé buèlta den hòfi di Shon Arei. Ei el a mira hopi palu di fruta. Tur sorto di fruta. El a pasa bou di un palu di mango. Esta hole dushi. Mango oraño bunita, grandi manera webu di toro. Nanzi ker a ranka un mango, pero el a risistí e tentashon. Kontentu el a sigui kana. Esaki ta e promé paso den bon direkshon, el a pensa.

E di dos anochi Nanzi a kue un otro ruta i a bai tira un buèlta den sabana. Einan el mira e bakanan gordo rondó di Shon Arei. Pintá aki, pintá ayá, pintá aki, pintá ayá. E ke sigui su kaminda, pero algu ta want'é. El a kana bai e tranké i traha un buraku grandi den dje, ku el a tapa ku rama i palu seku. E buraku a keda bon skondí. Su manisé Sese a bin remplas'é.

'Awenochi mi no ta bin traha,' Nanzi a bisa Sese, 'mi tin un doló di kabes teribel di keda lantá dos anochi tras di otro.'

E di tres anochi Kompa Sese mes a tene warda. Meimei di anochi ora ta sukú sukú, Nanzi a slùip den direkshon di e buraku den e tranké. El a kita tur e ramanan i e palunan i pasa drenta den sabana. E no ta mira nada, asina sukú ta. Ku su mannan e ta fula te ora el a topa e baka di mas gordo. El a mara un kabuya na sugarganta i trèk e bai kuné. Ku e baka su tras el a kue e kaminda di tera ku ta bai derechitu kas di Sese. Spor di pata di baka a keda marká den tera. Den e mondi tras di kas di Sese el a mata e baka i laga kueru i shirishiri bentá eibou. Sobrá karni el a bai kas kuné.

Mardugá grandi el a aparesé dilanti di Sese. 'Mi a bin remplasábo,' el a bisa Sese. Sese a keda mashá kontentu, pasó un soño pisá tabata dal e. Nanzi ta un bon amigu, el a pensa. El a kuminsá kana pa kue kaminda pa kas. Pero e no a dal ni dos stap, ora el a mira e buraku grandi den e tranké i ku ta falta un baka.

'Ladron, ladron,' el a grita.

'Unda?' Nanzi a puntra. 'Yama sòldá purá i sigui e spor den e kaminda di tera.'

Hoe reageert de Curaçaoënaar?

"O, wat mooi, enig, geweldig. Heb je dat zelf geschreven?" Want de Curaçaoënaar vindt alles mooi en geweldig dat in het Papiaments geschreven is.

Hetzelfde Nanziverhaal in het Nederlands.

Volg de voetsporen

Nanzi gaat zijn leven beteren. Het probleem is echter dat niemand hem gelooft en dat maakt hem heel verdrietig. Hij gaat naar Shi Maria en vertelt haar van zijn voornemen, maar Shi Maria lacht hem uit.

'Nanzi,' zegt Shi Maria, 'mijn lieve Nanzi, kijk in de spiegel en vertel mij of je het zelf gelooft.' Nanzi kijkt in de spiegel en inderdaad, hij gelooft het zelf niet. Dat maakt hem nog neerslachtiger. Wat moet hij doen? Wie kan hem bijstaan met raad en daad? Hij peinst en peinst, en krijgt plotseling een ingeving. Wie anders, denkt hij opgelucht.

Nanzi gaat te rade bij professor Palabrua. Als de professor hem niet kan helpen, kan niemand hem helpen. Hij stapt vol goede moed in de richting van de tamarindeboom waarin Palabrua woont.

'Hooggeleerde professor,' zegt Nanzi plechtig, 'ik wil mijn leven...'

'Doe normaal,' valt Palabrua hem in de rede.

'Beste vriend Palabrua,' vervolgt Nanzi op een andere toon, 'ik wil mijn leven beteren, maar niemand vertrouwt mij. Wat moet ik doen?'

'Begrijpelijk, begrijpelijk,' mompelt Palabrua, 'laat mij kijken,' en hij pakt een dik boek uit de boekenkast. 'Een wolf in schaapskleren,' staat met krulletters op de kaft. Hij bladert en bladert door het boek. Na een poosje klappt hij het boek dicht en schudt zijn hoofd.

'Het spijt mij Nanzi, ik kan niets vinden. Je hebt het te bont gemaakt. Alleen je vrienden kunnen je misschien helpen, als je die nog hebt.'

Nanzi heeft maar één vriend: Kompa Sese.

'Misschien, heel misschien kan ik je helpen,' spreekt Sese aarzelend, 'maar je moet mij op je erewoord beloven dat jij mij niet in de maling neemt.'

'Zowaar ik een spin ben met acht poten en uit Afrika kom,' antwoordt Nanzi plechtig.

'Goed dan,' zegt Sese, 'ik zal aan de koning vragen om jou aan te nemen als nachtwaker, dan hoef ik niet zeven nachten in de week te werken.'

Na lang nadenken gaat de koning akkoord. 'Maar wel één week proeftijd.'

Nanzi springt in het rond bij het horen van het bericht en begint diezelfde nacht nog met werken. Hij is ijverig en maakt zijn eerste rondje in de boomgaard van de koning. Daar ziet hij pruimen hangen, o als eieren zo groot. Het schijnt dat hij wil gaan plukken, maar weerstaat de verleiding. Dit is de eerste stap, denkt hij blij. De eerste nacht verloopt verder zonder noemenswaardigheden.

De tweede nacht neemt Nanzi een andere route en maakt een rondje in de wei. Daar ziet hij de vetgemeste koeien van de koning. Roodbont, zwartbont. Hij wil doorlopen, maar iets houdt hem tegen. Hij loopt naar de heg en maakt er een groot gat in, dat hij met kreupelhout bedekt.

In de ochtend komt Sese hem aflossen.

'Ik kom vannacht niet werken,' zegt Nanzi tegen Sese, 'ik heb een vreselijke koppijn van twee nachten wakker blijven.'

De derde nacht houdt Kompa Sese zelf de wacht. Midden in de nacht wanneer het pikkedonker is, kruipt Nanzi naar het gat in de heg. Hij haalt het kreupelhout weg en stapt de wei in. Op de tast zoekt hij de grootste koe uit en neemt die mee. Hij loopt met de koe aan een touw in de richting van het huis van Sese. Tussen de

struiken achter het huis slacht hij de koe en laat de huid daar achter. De rest neemt hij mee naar huis.

Vroeg in de ochtend verschijnt Nanzi voor Sese. 'Ik kom je aflossen,' zegt hij. Sese is heel blij, want hij valt om van de slaap.. Nanzi is een goede vriend, denkt hij. Hij loopt weg, maar na tien stappen ziet hij het gat in de heg en dat er een koe mist.

'Een dief, een dief,' roept hij.

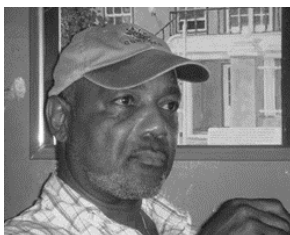
'Waar? vraagt Nanzi. 'Waarschuw de soldaten en volg de voetsporen.'

Hoe reageert de nuchtere Nederlander?

"Hmmm, leuk, aardig. Die Nanzi hé, die is volgens mij een psycho-paat. Hij heeft een ziekelijke drang om zijn vrienden beet te nemen."



De conferentie werd geopend met een inspirerende lezing van Roy Evers samen met studente Chantally.



Roy Evers

....

ONDERWIJS IN EEN ONAFHANKELIJK SURINAME; VEERTIG JAAR ONDERWIJSONTWIKKELING, 1975-2015

LILA GOBARDHAN-RAMBOCUS



Inleiding

Onderwijs in Suriname is een moeizaam verhaal geweest. Voor begrip hierover volgt eerst een summiere samenvatting. Aanvankelijk was er totaal geen belangstelling voor onderwijs. De eerste scholen in de 18^e eeuw namen allerlei onbekwame en zelfs ongeletterde personen in dienst om de blanke kinderen te onderwijzen. Vanaf de schoolreglementen van 1817 en 1834 werd op de bevoegdheid gelet en in 1834 werd zelfs een rangenstelsel ingevoerd¹. Maar voor het onderwijs in het algemeen werden gedurende de koloniale periode weinig tot geen financiële middelen ter beschikking gesteld. De situatie veranderde pas in de jaren 50 toen Suriname zich opmaakte voor autonomie, in 1954 vastgelegd in het Statuut van het Koninkrijk der Nederlanden. Daaraan voorafgaand kwam in 1948 het College van Algemeen Bestuur, dat beschouwd kan worden als de eerste Regering van Suriname. Het Departement van Onderwijs (en Volksontwikkeling), ingesteld in 1949, maakte daar deel van uit.

In 1878 werd als uitvloeisel van de leerplichtverordening van 1876 dr. H.D. Benjamins² aangesteld als Inspecteur voor het Onderwijs. Zijn streven was een basis te leggen voor goed onderwijs. Dertig jaar lang heeft hij dan ook met strakke hand gewerkt aan onderwijskansen voor de bevolking, toen vooral voor de in 1873 vrijverklaarden en hun nakomelingen. Als onderwijsinspecteur pleitte hij jarenlang voor voortgezet onderwijs en bracht de kosten hiervan op de koloniale begroting, die de Minister van Koloniën vervolgens schraptte. Eerst in 1887 kwam de goedkeuring en vier particuliere scholen werden samengevoegd tot een muloschool, de *Gecombineerde school* genoemd. Deze school werd later omgedoopt in de Hendrikschool, die nog steeds aan de Henck Arronstraat gevestigd is.

¹ Waar in de tekst geen bron is vermeld, is gebruik gemaakt van Gobardhan-Rambocus (2001).

² H.D. Benjamins is op 25-jarige leeftijd in Leiden gepromoveerd in de wis- en natuurkunde. Terug in Suriname was hij gedurende enkele maanden directeur van de eerste middelbare school.

Sedert de leerplicht³ is er bezuinigd op het onderwijs en het dieptepunt hierin was de afkondiging van het Koninklijk Besluit van 4 december 1925, dat inhield dat de bevolking⁴ voor onderwijs moest betalen en dat goed draaiende opleidingen moesten sluiten, zoals de gouvernementsavondopleiding voor onderwijzers. Er was nauwelijks nog subsidie en door de opkomende recessie werd de heersende armoede alleen maar groter. Deze situatie duurde tot 1948. In 1945 organiseerden de onderwijzersverenigingen uit onvrede met de onderwijssituatie een congres en stelden een eisenpakket samen en zouden acties voeren als niet aan hun wensen tegemoet werd gekomen. Enkele maanden later kwam d'Haens, een onderwijsinspecteur uit het voormalige Nederlands-Indië, naar Suriname, die na een gedegen onderzoek concludeerde dat de onderwijzers gelijk hadden. Hun rechtspositie werd verbeterd en een reorganisatie van het onderwijs volgde.⁵

Niet lang hierna werd een kweekschool-B (onderwijzersakte) opgericht (1949), een algemene middelbare school (1950), een kweekschool-A (1954), en alle andere dagopleidingen. In 1968 kwam de universiteit erbij en daarvoor in 1966 een lerarenopleiding, het Didactisch Instituut, in 1971 het Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL) genoemd (GB, 1971 no.173). De laatste twee hier genoemde voorbeelden geven grote investeringen in het onderwijs aan, zoals die opgenomen waren in het Tien Jarenplan (1956-1966) en de twee Vijf Jarenplannen (1967-1971; 1972-1976). Deze moesten het noodzakelijke kader voor de totale ontwikkeling van het land leveren. Grof geschetst is dit de situatie toen Suriname in 1975 onafhankelijk werd.

Het is altijd moeilijk een contemporaine situatie te beschrijven, omdat er weinig afstand is. De context, waarbinnen deze tekst is

³ De koloniale Staten hebben op eigen initiatief de leerplicht ingesteld, vandaar dat de Minister van Koloniën slechts bij mondjesmaat financiële middelen ter beschikking stelde. Leerplicht kwam in Nederland in 1900, in Nederlands-Indië nooit en op de vroegere Nederlandse Antillen in de jaren '90 van de vorige eeuw en in de eerste jaren van de 21^{ste} eeuw.

⁴ Vanaf november 1877 heeft Suriname ruim vier maanden een middelbare school (Hogere Burgerschool, hbs) gehad. Op last van de Minister van Koloniën moest deze sluiten. In de handelingen van de Staten-Generaal staat te lezen dat er geen sprake was van opportuniteit, omdat er meer leraren dan leerlingen waren en dat zou de komende tijd zo blijven. Deze informatie bleek volgens geraadpleegde bronnen (officiële berichten en advertenties in Suriname) niet juist te zijn.

⁵ Zie Gobardhan-Rambocus (2001): 338-351.

geschreven, maakt het niet mogelijk uit te weiden. Veertig jaar onderwijsontwikkeling kan niet in een aantal pagina's verrat worden. Daarom zijn keuzes gemaakt uit de verschillende perioden.

Onderwijsontwikkelingen vanaf 1975

Bepalend voor het onderwijsbeleid is de Minister van Onderwijs en Volksontwikkeling, Minov, sedert het Staatsbesluit van 27 maart 2015 Minister van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur, MinOWC. Ontwikkelingen in het land zelf zijn natuurlijk ook richtinggevend geweest voor het onderwijs. Politieke strubbelingen rond de onafhankelijkheid (1975) hadden tot gevolg dat veel Surinamers, onder wie een belangrijk deel van het kader, de wijk namen naar Nederland. Vervolgens zorgde de staatsgreep in 1980 ervoor dat burgers weer het land verlieten. De Decembermoorden in 1982 en de sluiting van de universiteit hadden opnieuw braindrain tot gevolg. Toen barstte de Binnenlandse oorlog (1986-1992) uit tussen het militair regiem en het Jungle Commando, waardoor grote delen van de infrastructuur van het binnenland, waaronder scholen, volledig vernietigd werden en veel binnenlandbewoners naar buurland Frans-Guyana vluchtten.

In 1975 waren er nog geen speciaal geformuleerde onderwijsdoelen en was er geen nationaal onderwijsplan. In artikel 16 van de Grondwet was onder meer opgenomen dat de overheid moest zorgen voor onderwijs, gericht op de volledige ontplooiing van de persoonlijkheid. Ouders hadden het recht scholen te kiezen die overeenstemden met hun godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging. Op 1 januari 1975 werden in het kader van het streven naar externe democratisering de schoolgelden voor openbare scholen voor het lager en voortgezet onderwijs afgeschaft (Bruijning & Voorhoeve, 1977:439). In het Meerjaren Ontwikkelingsprogramma Suriname (MOP), Jaarplan 1977, gepubliceerd in 1976, was opgenomen dat het beleid vóór 1975 werd voortgezet, wat op zich niet verwonderlijk is, omdat de minister, drs. Ronald R. Venetiaan, aantrad in 1973 en aanbleef tot 1980. In totaal is Venetiaan in drie kabinetten onderwijsminister geweest, ook van 1988-1990.

Vanaf 1975 zijn er veel plannen, veel rapporten, veel projecten geschreven, maar op de een of andere manier is het onderwijs in het begin van deze periode daar niet veel beter van geworden. Zonder al te veel in details te treden, kan gesteld worden dat de oorzaak daarvan politieke ontwikkelingen zijn. Ministers die het beleid dienen te dragen, waren niet altijd op basis van kennis en kunde aan het roer en er was geen sprake van continuering van beleid, eerder van ad-hocbeleid, wat tragisch is voor het onderwijs. Toch zijn er belangrijke initiatieven geweest.

Trefossa Instituut

Een zo'n initiatief is de Opleiding voor Leerkrachten bij het Voortgezet Onderwijs voor Junioren (OLVOJ), het Trefossa Instituut genoemd op voorstel van mevrouw Sita Ammersingh-Mungra, docent Nederlands op het instituut⁶. Deze opleiding heeft bestaan van 1977-1983. Om het tekort aan bevoegde leerkrachten voor het voj-onderwijs enigszins op te heffen, besloot minister Venetiaan een opleiding te creëren, waarbinnen docenten opgeleid konden worden in twee onderwijsvakken, zodat de leemten in dat onderwijstype opgevuld zouden kunnen worden. Een prijzenswaardig initiatief dat binnen een paar jaar bevoegde leerkrachten zou afleveren om het voj-onderwijs te versterken. Aardrijkskunde, biologie, Engels, geschiedenis, handelswetenschappen, handvaardigheid, lichamelijke opvoeding, muziek, natuurkunde, Nederlands, Spaans en tekenen werden aangeboden. De toelatingseis was havo/avf⁷ met een voldoende cijfer in de gekozen vakken. Na de opstartfase werd al gauw duidelijk dat de opleiding in een behoefte voorzag.

Toch kwam er tegenwerking uit het onderwijsveld. Deze werd georkestreerd door de onderwijsvakbonden, de Federatie van Organisaties van Leerkrachten in Suriname (FOLS) en de Bond van Leraren (BVL). In de verschillende jaarverslagen van het Trefossa Instituut wordt daar aandacht aan besteed.⁸ De FOLS, opgericht in 1968, was van oordeel dat er geen behoefte was aan een dergelijke dagopleiding, omdat er avondonderwijs moest komen, zodat onderwijzers verder konden studeren. Dagopleidingen zouden concurrentie in de hand werken.⁹ Deze hetze leidde ertoe dat "Bijna alle openbare scholen weigerden hospitanten op te vangen. Met zeer veel moeite en met behulp van vooral de directeuren van verschillende bijzondere scholen konden wij de studenten plaatsen." (*Jaarverslag 1979-1980*. 1981:3). Leden van de bonden gaven ook verkeerde voorlichting over de salariering. Afgestudeerden zouden meer verdienen dan een onderwijzer met hoofdakke en twee LO-diploma's. Een afgestudeerde was echter bevoegd leraar voor het voj en verdiende niet meer dan een bezitter van de hoofdakke op de mulo.

⁶ Interview met Bernard Tjin Liep Shie, gewezen directeur van het Trefossa Instituut.

⁷ Avf, algemeen vormende fase van de Kweekschool.

⁸ Het Nationaal Archief beschikt over zeven meter informatie over het Trefossa Instituut.

⁹ Toen in 1995 het Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL) een dagopleiding Nederlands wenste te beginnen om ook geslaagden van havo en vwo te werven, zodat het tekort aan docenten Nederlands verkleind kon worden, was het opnieuw de onderwijsvakbond die dat niet nodig vond met dezelfde argumenten. Toch begon het IOL op beperkte schaal dagopleidingen aan te bieden.

Sommige lieden ageerden gewoon op emotionele gronden. Het was opvallend dat sommige van de agerende docenten (verbonden aan andere opleidingen voor hoger onderwijs, zoals het IOL), zodra ze op de opleiding als docent waren geplaatst (meestal als parttimer) hun oppositie lieten varen (Ibidem).

De minister van Onderwijs (Harold Rusland), die in 1980 aantrad, stelde meteen een commissie in, die tot taak had het totale kweekschoolonderwijs te evalueren. Exponenten van alle kweekschooltypen waren erin opgenomen, behalve van het Trefossa Instituut. De commissie constateerde dat het instituut geen bestaansrecht had. "Dit kwasi wetenschappelijk verslag is in een nota van de lerarenvergadering van het Trefossa Instituut met argumenten van nul en generlei waarde verklaart(!). Ook dit stuk kon men aanvankelijk niet op het Minov terugvinden. En dit geeft te denken". Aldus het *Jaarverslag 1979-1980*. 1981: 4.

Een andere constatering was dat nagenoeg alle geslaagden van de opleiding in de verre districten waren geplaatst, waardoor ze niet verder konden studeren en het grote tekort aan mo-A-docenten "als gevolg van deze politiek nog veel langer (zou) duren" (Ibidem). In augustus 1980 had een enquête binnen het instituut uitgezonden dat afgestudeerden redelijk tot goed voldeden in de praktijk. Het aantal inschrijvingen in dat jaar bedroeg 149 en het aantal geslaagden was 59. Toen was nog niet bekend dat op 28 november 1979 een geheime raadsbeslissing over het salaris was genomen, die eerst een jaar later werd uitgevoerd. Afgestudeerden hadden een jaar lang een salaris ontvangen gelijk aan dat van een onderwijzer met hoofdakke op de mulo. Volgens het nieuwe besluit zouden ze uitbetaald worden als leerkracht met een onderwijzersakte op de mulo. Met een pennenstreek verdienden ze daardoor zeven-tig gulden minder.

In het schooljaar 1981 bleek het Minov een deel van de voorstellen van de evaluatiecommissie overgenomen te hebben. Het instituut zou afgebouwd worden. Onder studenten werd de animo toen minder. De onderwijsvakbonden kregen hun zin en Suriname werd de grote verliezer.

Al eerder in deze tekst is gesteld dat het beleid vaak ad hoc was. De vakbondsminister wist dus wat hij zou uitvoeren, vandaar dat in de hierboven genoemde commissie geen vertegenwoordiger van het Trefossa Instituut was opgenomen. Hij heeft dan ook niet de moeite genomen het instituut te evalueren, anders zou het hem duidelijk geworden zijn, dat de kinderziekten reeds voorbij waren en dat de afgestudeerden het goed deden in het veld en er een opgaande lijn te constateren was. Dan zou anno 2015 het probleem van bevoegde leerkrachten voor het voj minder groot zijn dan nu het geval is. Bekende Surinamers die hun basiskennis op dit instituut hebben verworven, zijn onder meer Balram Soemeer (direc-

teur van het Mr. dr. J.C. de Miranda Lyceum), Marisa Meyer (voorzitter van het Mulodirecteurenberaad), Humphrey Tjin Liep Shie (Chef van het Korps Politie Suriname) en Eduard Autar (Damgrootmeester met een doctoraal Geschiedenis).

MOP jaarplan 1977

In het *Jaarplan 1977, Sektor: Onderwijs en Volksontwikkeling (Minov JP-77)* zijn zeventien projecten gedefinieerd en op vier hiervan zal kort ingegaan worden. De algemene doelstellingen van dit jaarplan hebben betrekking op de opvoedkundige en algemeen vormende waarde van onderwijsvoorzieningen en de beroepsvoorbereidende. Met het eerste werd onder andere bedoeld dat jonge burgers een pedagogisch verantwoorde ontwikkeling geboden zou worden, die ervoor zou zorgen dat ze een kritisch-constructieve instelling verwierven, waardoor zij bereid zouden zijn met waarden als verdraagzaamheid te werken aan de ontwikkeling van het land. Met de beroepsvoorbereidende waarde beoogde het Minov te voorzien in geschoolde krachten ten behoeve van de culturele, sociale en economische ontwikkeling. De knelpunten waren echter wel dat door het gebrek aan financiële middelen, door de snel groeiende bevolking en andere (niet nader genoemde) demografische bewegingen de achterstand die in de verschillende sectoren bestond steeds sneller toenam (pp. 6-7). Hieruit kan geconcludeerd worden dat het Minov voor een immense taak stond en dat is gedurende de afgelopen jaren niet veranderd.

Curriculumontwikkeling

Project-01 *Kurrikulumontwikkeling* was een belangrijk project voor de surinamisering van het onderwijs dat direct na de onafhankelijkheid ter hand is genomen. Daartoe moest rekening gehouden worden met "het onderwijsbeleid, de onderwijsplanning, de onderwijs-programmering, maar ook met de nationale ontwikkelingsdoelen" (p.12). De belangrijkste activiteiten zouden gericht zijn op het veranderen en aanpassen van de onderwijs-, leer- en hervormings-programma's, onder meer op het gebied van het reken- en taalonderwijs. Hiernaast was reeds de innovatie van het kweekschoolonderwijs ter hand genomen. De nieuwe kweekschool zou een vierjarige opleiding zijn, bestaande uit een algemeen vormende fase (avf) en een beroepsvormende fase (bvf). Het eindniveau van de avf zou moeten overeenkomen met dat van het havo. Er waren drie uitstroommogelijkheden: bvf, olvoj (opleidingsinstituut voor leraren bij het voj-onderwijs)¹⁰ en het IOL (Instituut voor de Opleiding van Leraren). Begonnen zou worden met het schrijven van curricula voor de verschillende vakken die binnen het lager onderwijs ver-

¹⁰ Dit instituut is eerder in de tekst besproken.

zorgd werden. Een van de voorwaarden was dat het taalonderwijs diende uit te gaan van de Surinaamse realiteit. Onderwijs in het Nederlands bijvoorbeeld zou geen moedertaalonderwijs mogen zijn maar tweede-taalonderwijs.

De school moest daarom speciale aandacht hebben voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden in de schooltaal voor de kinderen die deze taal als tweede of vreemde taal aanleren. Alle niveaus en schooltypen –met uitzondering van het hoger onderwijs– zouden aan een grondige evaluatie onderworpen worden. Met de uitvoering van het Project Vernieuwing Curriculum Basisonderwijs (PVCB) werd daadwerkelijk in 1981 een aanvang gemaakt. Dat komt later in de tekst aan de orde.

Nationaal Instituut voor Cultuur

Project-04 betrof het opzetten van een Nationaal Instituut voor Cultuur. Het doel was "Het opsporen en vastleggen, dokumenteren, bewaren, bewerken en beschikbaar maken van traditionele cultuuruitingen van Suriname, zodat deze kunnen dienen als materiaal op het gebied van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur, Volksvorming en Rekreatie" (p. 65).

Onderwijs en vorming moesten immers aansluiten op de beleevingswereld van de onderwijsontvangende bevolking. Mobilisatie moest uitgaan van de leefsituatie en de bevolkingswereld, omdat traditionele cultuuruitingen bij uitstek middelen zijn tot herkenning, zelfbeleving, en vorming van de Surinaamse mens (Ibidem). Dat instituut is er niet gekomen. Zelfs de voorlaatste Minister van Onderwijs in de hier beschreven periode (Adhin) heeft aangegeven dat een dergelijk instituut enorm belangrijk is voor de multiculturele samenleving die Suriname is.

Alfabetisering

Project-13 was een alfabetiseringsprogramma, opgezet voor acht plaatsen in het binnenland in de districten Marowijne en Brokopondo. Om mee te werken aan dit programma zouden enkele academici/leraren "met enige kennis van linguïstiek" een intensieve cursus van een jaar dienen te volgen. Of dat is verwezenlijkt, is niet te achterhalen. Volgens het programma, dat zou duren van januari 1977 tot januari 1983, bestonden reeds dergelijke cursussen in Paramaribo en Asidonhopo in het Sarramaccaans, het Aucaans en het Sranantongo.

In de nieuwe opzet zouden Indianen en Bosnegers gealfabetiseerd worden in de eigen talen. Het proces hield in het verwerven van lees-, reken- en schrijfvaardigheden in de eigen taal, waarna ze een vreemde taal, i.c. het Nederlands, aangeleerd zou worden (p. 112-113).

Taal en taalgedrag als functie van de multilinguale Surinaamse samenleving

Aan de vooravond van de onafhankelijkheid (april 1974) kondigde de Minister van Onderwijs een wijziging aan in het talenpakket van voj- en vos-scholen. Engels, Frans, Duits, Spaans en Nederlands maakten daar deel van uit. Na evaluatie (*Nota vreemde talen in het onderwijs*) bleven Engels en Spaans over. Voor het Nederlands, de officiële taal, gold dat Surinaamse kinderen zich zouden moeten blijven inspannen om deze taal onder de knie te krijgen, omdat het ook de instructietaal was bij de overige vakken. Het is dan ook te verklaren dat direct na de onafhankelijkheid plannen werden gemaakt voor een groot taalonderzoek.

Project-16 - *Taal en taalgedrag als functie van de multilinguale Surinaamse samenleving* - was groot opgezet, met een looptijd van vijf jaar en zou onder verantwoordelijkheid van het Minov zowel in Paramaribo als in de districten uitgevoerd worden. De overheid wenste op systematische wijze informatie en "inzicht te verkrijgen in de wijze waarop en in de mate waarin de verschillende talen die in Suriname worden gesproken afzonderlijk of ten gevolge van hun interactie de voor de Surinaamse taalsituatie relevante aspecten van taalgedrag en taalonderwijs beïnvloeden" (p. 122). Dit onderzoek werd niet alleen als een "akademische aangelegenheid" (p. 123) gezien: "Vanwege het multilinguaal karakter van de samenleving, waarbij de officiële taal (het Nederlands) door een klein deel van de bevolking als moedertaal wordt gesproken, [waardoor] er zowel op het niveau van onderwijs en volkontwikkeling als op het niveau van de dagelijkse intermenselijke communicatie problemen [waren], die voor een gericht sociaal-ekonomische ontwikkeling als negatief worden ervaren" (Ibidem). In deze periode werden de onderlinge cultuurverschillen meer geaccepteerd. Vanuit het besef dat er sprake was van eigenheid, gold deze aandacht ook voor de moedertalen. Het Minov wenste het gebruik van deze talen te stimuleren en ze in grotere kring bekendheid te geven. Rond de onafhankelijkheid organiseerde het ministerie daarom cursussen, die verzorgd werden door het toenmalige Taleninstituut van het Minov. Begonnen werd met die voor het Sranan; in 1979 voor het Sarnami.

Volgens de Memorie van Toelichting op de begroting van 1975 was het voor de Surinaamse regering daarom belangrijk na te gaan wat het doel en de functie van de Nederlandse taal in de Surinaamse samenleving was. Hiernaast wenste zij te onderzoeken welke rol technische, emotionele en politieke factoren speelden ten aanzien van de vraag of het Nederlands als de officiële taal gehandhaafd moest blijven. Welke taal zou voor het Nederlands in de plaats kunnen komen bij een negatief antwoord op deze vraag? Dit onderzoek moest leiden tot inzicht in de Surinaamse taalsituatie, de taal-

situatie in het onderwijs, de relatie tussen moedertaal en schooltaal, en tussen taal en spraakstoornissen (Ibidem). Een deelonderzoek zou zijn een "uitputtende beschrijving van de fonologie, de syntaxis, het lexikon en het spellingssysteem van het Sranan, het Hindoestaans, het Javaans, het Saramaccaans en het Aucaans voor zover deze niet reeds gegeven is" (Ibidem: 125-126). In 1978 zou het onderzoek beginnen.

Uit de *Urgentienota 1982* van het IESO (Instituut voor Economisch en Sociaal Onderzoek) van de Universiteit van Suriname bleek dat dit project een jaar later een aanvang nam. Na de staatsgreep in 1980 werd de supervisie van het Minov overgedragen aan de Universiteit van Suriname, waardoor de aanpak enigszins veranderde. Aanvankelijk werd niet alleen de inhoudelijke wetenschapsbeoefening maar ook de organisatie en het financieel beleid vanuit Nederland bepaald; na de overdracht werd de wetenschappelijke afhankelijkheid grotendeels teruggedrongen. De taalonderzoekers moesten zich nu ook met organisatorische en administratieve zaken bezighouden, wat het onderzoek niet ten goede kwam. Ruim vier jaar is aan het project gewerkt. Het project kwam in 1982 tot een vervroegd einde; het werd namelijk gefinancierd uit fondsen verkregen in het kader van de ontwikkelingssamenwerking Nederland-Suriname die na de Decembermoorden bevroren werden. Veel materiaal is verzameld, maar zelfs deelverslagen zijn niet gepubliceerd. Wel bleef Hein Vrugink in samenwerking met Johan Sarmo werken aan het Surinaams-Javaans - Nederlands woordenboek, dat zijn oorsprong vond in het Taalproject. Een subsidie van het WOTRO (Wetenschappelijk Onderzoek van de Tropen) en samenwerking met de Universiteit Leiden leidden ertoe dat het KITLV (Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde) in 2001 dit woordenboek kon uitgeven. Hier dient vermeld te worden dat de meeste onderwijsprojecten in de periode 1975-1980 gefinancierd zijn uit fondsen in het kader van de ontwikkelingssamenwerking Nederland-Suriname.

De militaire periode: 1980-1987

In 1980 werd een staatsgreep gepleegd en militairen namen samen met burgers het bestuur van het land over. Al in 1980 werd binnen het Minov een afdeling Cultuurstudies ingesteld, waar activiteiten, die zouden kunnen komen in een Nationaal Instituut voor Cultuur, werden ondergebracht. In augustus 2015 is herdacht dat de afdeling, nu bij het directoraat Cultuur, 35 jaar bestaat.

De waardering voor de moedertalen kreeg ook gestalte in de benoeming van spellingscommissies voor het Sranan (Spellingscommissie Sranan, 1984), het Sarnámi (Romaanse spelling van het Sarnámi, 1984), het Surinaams-Javaans (Spellingscommissie Jawa Suriname, 1986) en het Karaíbs (1986). Het uitgangspunt was dat

het voor een overzichtelijke taalpolitiek noodzakelijk was de standaardisatie van de Surinaamse talen gefaseerd te doen plaatsvinden. De spellingsvoorstellen zijn aangenomen en gepubliceerd: het Sranan en het Sarnami in het Staatsblad van 15 juli 1986 no. 40, besluiten no. 4501 en 4562; het Surinaams-Javaans in het Staatsblad van 26 augustus 1986 no. 54, besluit no. 5239. De overheid heeft het voorstel met betrekking tot het Karaïbs niet uitgevoerd. De commissie besloot "Uitgaande van de sprekers [...] deze taal aan te duiden als Kalihna, de taal der Karaïben van Noord-Suriname" (Spellingscommissie Kalihna, 1986:1). In de verschillende resoluties is opgenomen dat het van groot belang is dat "zowel door de overheidsinstanties als door burgers" de officieel vastgestelde schrijfwijze wordt gebruikt. Om de spelling van het Sranan, het Sarnami en het Surinaams-Javaans te propageren werden in 1987 drie brochures verspreid, waarin de regels van de verschillende spellingen en voorbeeldteksten in de nieuwe schrijfwijze waren opgenomen. Daarna heeft het Minov - in elk geval wat het Sranan betreft - niets mee gedaan om het gebruik van de vastgestelde spellingregels te bevorderen, terwijl ook enkele leden van de Spellingscommissie Sranan die het advies hadden ondertekend zich niet aan de regels hielden.

Na de verkiezing in 1987 werd Venetiaan opnieuw Minister van Onderwijs. Het is jammer dat de standaardisering van de overige Surinaamse talen toen geen vervolg kreeg. In 2011 kwam er weer aandacht voor Surinaamse talen.

PVCB

Het Project Vernieuwing Curriculum Basisonderwijs (PVCB) zou het totale curriculum van het lager onderwijs dienen te hervormen, omdat zowel op de kleuter- als de lagere school ondanks de vele nieuwe inzichten in de laatste twintig jaar geen innovaties plaatsgevonden hadden. Bovendien werden ontwikkelingskansen voor een belangrijk deel bepaald door het succes waarmee velen (4-12 jaar) het basisonderwijs hadden gevolgd. Aldus de overtuiging van de Ontwikkelingsdienst van Minov in haar rapport, uitgegeven in maart 1981. Dit project werd als MOP-project gefinancierd uit de Nederlandse verdragsmiddelen. Methodes voor vakken binnen het kleuter- en basisonderwijs zijn ontwikkeld en uitgegeven, zoals *Taal voor jou*, een taalmethode voor het basisonderwijs. Hierna zouden projecten uitgevoerd worden voor het voj en het vos¹¹, maar door

¹¹ De benaming -niet de structuur- van het vervolgonderwijs veranderde in deze periode. Voj staat voor voortgezet onderwijs junioren en hiertoe worden gerekend de onderbouw van vwo en havo, het mulo dus, en het lager beroepsgericht onderwijs. Vos staat voor voortgezet onderwijs senioren en omvat de bovenbouw van vwo,

veranderde beleidsinzichten in de tweede helft van de jaren tachtig en het wegtrekken van kader werden deze activiteiten niet gecontinueerd. Het gevolg hiervan is dat het vof nog steeds uit Nederland aangekochte methoden gebruikt.

Ook bij het vof werd met onderwijsmethoden gewerkt, die reeds hun beste tijd gekend hadden. Docenten, zowel van deze opleidingen als van het IOL, realiseerden zich dat er veranderingen moesten komen en dat het vervolgonderwijs aangepast diende te worden aan de eisen van de tijd. De docenten Nederlands bij het vof waren uitgekeken op de verschillende methoden en begonnen eigen materiaal te ontwikkelen, dat ze aan elkaar doorgaven. Studenten Nederlands mo van het IOL, tevens docenten op de verschillende vof-scholen, begonnen in 1977 een onderzoeksproject op deze scholen, wat resulteerde in een literatuurmethode voor het vof (1997) en een methode voor Taalbeheersing, beide gerealiseerd in het kader van het programma voor onderwijssamenwerking tussen het Minov en het Nederlandse Ministerie van O, C en W.

Alfa'84

Pas als elke landgenoot kan lezen en schrijven kan de maatschappij werkelijk opgebouwd worden. Aldus de achterliggende gedachte van de alfabetiseringscampagne, die op 1 augustus 1984 officieel werd ingeluid. Deze bouwde voort op het programma uit 1979, dat klassikaal onderricht gaf in de moedertalen van de verschillende bevolkingsgroepen, zoals Sranan, Sarnami, Javaans, Arowaks en Saramaccas. Tot 1983 hadden van de 700 cursisten 400 deze met succes afgerond. Wel was toen al gebleken dat de cursisten liever Nederlands leerden, omdat daarin mogelijkheden tot sociale vooruitgang werden gezien (Surinfo, augustus, 1984). In 1979 kreeg Minov een subsidie van 20.000 USD van de Unesco (Kromhout, 1^e deel 1986:4). Met Alfa'84 zouden 70.000 volwassenen in negen maanden tijd lezen en schrijven leren van 20.000 vrijwilligers. Sedert de aanvang echter had Alfa'84 te kampen met praktische problemen, zoals een tekort aan menskracht en onvoldoende reactie van de bevolking, die zich niet massaal liet registreren voor de cursus of als docent (Ibidem: 2). Een Nationaal Alfabetiseringscomité was met de leiding belast. Toen er problemen kwamen met een van de trekkers, werd die ontheven en werd het Minov belast met de uitvoering, maar toen waren de problemen al enorm. Al vanaf het begin was er geen sprake van een goede aanpak. De overige problemen hadden te maken met de coördinatie, de motivatie van de medewerkers, een manpowertekort, een tekort aan deskundigen, onervarendheid van medewerkers en intermenselijke

havo, de pedagogische academies en het overige middelbaar beroepsonderwijs.

problemen (Ibidem: 15-18). Ook bleek dat medewerkers vóór de training hadden afgezegd of erna nooit lessen hebben verzorgd of vroegtijdig met het lesgeven gestopt waren. Een belangrijke reden was dat ze betaald wensten te worden voor hun arbeid. Ook bij de cursisten waren er mensen die zich hadden opgegeven maar nooit zijn geweest of tussentijd gestopt waren. Er was ook geen nauwkeurige administratie (Ibidem: 31).

MOP 1994-1998

Het *MOP, Suriname op een keerpunt* maakte een onderscheid tussen formeel en niet-formeel onderwijs. Het formele onderwijs begint bij het kleuteronderwijs en loopt door tot het wetenschappelijk onderwijs. Hieronder werden ook het lager beroepsonderwijs en het speciaal onderwijs gebracht, gericht op leerlingen die het reguliere onderwijs niet kunnen volgen. Onder het niet-formele onderwijs vallen onder meer alfabetisering en volwasseneneducatie, opleidingen van particuliere instituten, het bibliotheekwezen en de begeleiding van kinderen met leer- en gedragsproblemen.

In deze periode is een aanvang gemaakt met een studie voor de reorganisatie van het onderwijs in Suriname. Op verzoek van de InterAmerican Development Bank (IDB) stelden David Chapman en Marie Levens in 1996 een *Suriname Education Sector Study* op, dat in 1998 vervolgd werd door een analyse van de doelmatigheid van dat onderwijs, *Suriname Education Sector Study*, door de IDB zelf (Martin en Piras). In 2000 diende de Surinaamse overheid een project ter goedkeuring in bij de IDB. Dit voorstel, *Proposal for the Suriname Basic Education Improvement Project* (BEIP), was ook van de hand van Marie Levens.¹²

Tezelfdertijd (juni 1997) was Levens ook de motor van het Bureau Hoger Onderwijs (BHO), dat gevestigd was aan de Jessorunstraat 13-15 in Paramaribo. Een vijftal publicaties werd gepresenteerd tijdens een workshop in hotel Krasnapolski. Deze publicaties kunnen nog steeds actueel genoemd worden. Vandaar dat ze hieronder vermeld worden.

Deel 1: Relevantie, kwaliteit en evaluatie van het Hoger Onderwijs (259 p.).

Deel 2: Bestuur & management van Hoger Onderwijs (157 p.).

Deel 3: Financiering van Hoger Onderwijs (225 p.).

Deel 4: Informatietechnologie in het Hoger Onderwijs (131p.).

Deel 5: Internationalisering & Accreditatie van Hoger Onderwijs (217 p.).

¹² Marie Levens was van 2005- mei 2015 Director Department Human Development, Education and Culture van de Organisatie van Amerikaanse Staten (OAS).

Met deze opsomming wordt bovendien geïllustreerd dat de overheid toen al meer aandacht had voor het hoger onderwijs en dat na ruim een decennium die aandacht weer terugkomt.

De 21^{ste} eeuw: het eerste decennium

In het MOP van 2001-2005 stond de mens als de belangrijkste productiefactor en de jeugd als een aanzienlijk deel van het ontwikkelingspotentieel van het land centraal. De sector onderwijs kreeg aandacht, omdat onderwijs de beste garantie was voor duurzame ontwikkeling en sociale rechtvaardigheid. De onderwijsorganisatie moest versterkt worden: Curriculum-ontwikkeling, de Inspectie, het Examenbureau, Onderzoek en Planning. De totale administratie zou geautomatiseerd moeten worden en onderwijs moest voor iedereen bereikbaar zijn.

Uit het MOP 2006-2011 (p.141-143) bleek dat begonnen was met de uitvoering hiervan. Inventarisatie en onderzoek hadden al in 2004 aangetoond dat 7% van de bevolking geen onderwijs genoten had en een derde deel van de bevolking vanaf de leeftijd van 5 jaar alleen lager onderwijs. Het andere derde deel had ook voortgezet onderwijs (voj) gevolgd; 11% had een mbo-opleiding en 4% een hbo- of universitaire opleiding. De enige cijfers uit latere jaren zijn van 2010, die aangeven dat 95.5% van de kinderen de lagere school heeft bezocht. In 2005-2006 werd uit cijfers duidelijk dat jongens al in de vijfde klas afhaakten en dat het in de jaren daarna steeds meer werden (UNDP, 2013 p.207,208). De cijfers gaven ook aan dat er een grote discrepantie was in onderwijsaanbod tussen stad, district en binnenland.

Volgens schattingen waren de percentages voor zittenblijvers en drop-outs ongeveer 50%. Knelpunten waren onder meer de verouderde en gebrekkige curricula en didactische werkvormen; ook leermiddelen waren verouderd. Daarnaast was er nauwelijks sprake van her- en bijscholing van leerkrachten. Ten slotte was er onvoldoende supervisie vanuit de schoolleiding en inspectie en waren er nog teveel onbevoegde leerkrachten (binnenland, speciaal onderwijs en secundair onderwijs). Besloten werd het onderwijssysteem te hervormen door de school en de klas tot focus te maken en de onderwijsstructuur, de financiering en het management te verbeteren. Tegelijkertijd zou ook de kenniskloof in het land en met andere landen verkleind worden door samenwerking op onderwijsgebied met Unesco, Carneid, Caricom, IDB en de landen België en Nederland.

In de *Beleidsnota Minov 2000-2005* was opgenomen dat een *Nationaal Leerplan voor het Basisonderwijs* diende te komen. Een werkgroep kreeg in 2001 de opdracht het *Algemeen Leerplan voor het Gewoon Lager Onderwijs* uit 1965 (Leerplan-Prins genoemd naar de auteur) te reviseren en te actualiseren. In juli 2004 werd deze taak

afgerond. Dit leerplan is nauwelijks gebruikt, omdat in hetzelfde jaar het BEIP-project van start ging, gefinancierd door de IDB. Een 11-jarige basisschool zou ingevoerd worden, zoals in het Caribisch gebied, dat aansloot op het middelbaar onderwijs (vos). De verschillende vormen van voj-onderwijs (mulo, lbgo, technisch en nijverheidsonderwijs) zouden geïntegreerd worden in één leerprogramma van drie jaren. Vooral de overgang van de kleuterschool naar het eerste leerjaar en van het zesde naar het zevende leerjaar zouden bij deze nieuwe indeling beter op elkaar moeten aansluiten. Deze verandering was nodig, omdat de drop-out juist bij die overgangen enorm groot was. Aan de andere kant hoefden leerlingen niet na het zesde leerjaar al een beroepskeuze te maken. Aandacht zou er onder andere zijn voor de Surinaamse meertaligheid en het taal- en rekenonderwijs. Vanwege de vernieuwde curricula en leermiddelen was ook leerkracht-begeleiding nodig. Volgens planning zouden 5000 leerkrachten getraind worden. Het projectmanagementteam van BEIP was echter niet in staat de gestelde doelen te realiseren. In de evaluatie van de IDB in 2012 (Final Evaluation of BEIP) is onder meer aangegeven dat er ondermaats is gepresteerd, dat er niet efficiënt is gewerkt, waardoor de doelen niet bereikt zijn. Minister Adhin besloot daarom het roer om te gooien en ondertussen was er al toestemming voor een vervolgtraject, 2nd BEIP, met als doel het verhogen van de leeropbrengsten van het basisonderwijs. De vier componenten zijn het herzien en herschrijven van het curriculum, de toepassing van ICT, het bouwen, renoveren en uitbreiden van scholen, onderwijzerswoningen en sportfaciliteiten en de capaciteits-versterking van het ministerie (<http://www.minov-beip.org/>).

Met de training van een deel der leerkrachten (nog van BEIP 1) werd de Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) belast. VVOB staat los van BEIP en heeft als financier de Vlaamse overheid. Als uitgangspunten stelt de VVOB dat het Surinaamse onderwijs een aantal sterke elementen heeft, maar dat er daarnaast andere zijn, die verbetering behoeven. Zij baseert zich op cijfers van de Wereldbank, die aangeeft dat het percentage leerlingen dat de lagere school doorloopt, slechts 68% is. Zij was bovendien van oordeel dat veranderingen op scholen slechts duurzaam gemaakt konden worden als de dienstverleners en dienstverleningsprocessen aan scholen (vanuit ministeriële afdelingen, inspectie, begeleiding en pedagogische instituten) de veranderingen blijvend ondersteunden. De VVOB startte daarom met eigen middelen op verzoek van het Ministerie van Onderwijs in november 2008 met *Progress* (Programma Effectievere Scholen Suriname). Zij wenste de capaciteit bij de dienstverleners aan scholen (Inspectie, Begeleiding, Onderzoek en Planning), te versterken, zodat de scholen de kwaliteit van hun onderwijs konden

verhogen door effectiever en kindvriendelijker onderwijs in Suriname. Hiervoor heeft zij onder meer door trainingen reeds de afdelingen binnen het Ministerie toegerust tot het kwaliteitsvol ondersteunen van het basisonderwijs. Ook de managementcapaciteit van het ministerie is versterkt. Het programma ondersteunde het *Educational Management Information System Suriname* (EMIS), een databestand met output van het Surinaamse onderwijs, dat de verschillende partners in de sector informeert over de efficiëntie, de kwaliteit en de behoeften van het onderwijs. Progress zou als een praktische invulling van onderdelen van BEIP gezien kunnen worden. Pedagogische instituten kregen een nieuw curriculum op basis van het profiel. Er wordt aan gewerkt dat *De nieuwe leerkracht* een hogere beroepsopleiding zal genieten. De toelatingseis zal havo worden. Daarvoor wordt het curriculum aangepast van vakgericht naar competentiegericht. Ook zal er sprake moeten zijn van interne kwaliteitszorg en zal professionalisering van docenten moeten plaatsvinden, gericht op hun competenties als lerarenopleiders. Ook het IOL is hierbij betrokken. Een instituut voor nascholing is opgezet, CENASU (Centrum voor Nascholing Suriname). Progress eindigde in 2014 en in het vervolgprogramma, dat nu uitgevoerd wordt, legt VVOB de nadruk op het beroepsonderwijs. en daarnaast werkt zij door aan de professionalisering van de pedagogische opleidingen.

Het ministerie startte in 2012 met de hervorming van het lager beroepsonderwijs. In nauwe samenwerking met de VVOB bereiden leerkrachten en schoolleiders leerlingen voor op hun rol in de maatschappij en op waardig werk. Ook bij deze hervorming heeft het VVOB een belangrijke stem (<http://www.vvob.be/vvob/suriname>). In het eerste decennium (2003) benoemde het Minov een commissie die een associatieovereenkomst met de Nederlandse Taalunie moest voorbereiden. Deze overeenkomst was belangrijk, omdat Suriname behoort tot de weinige landen ter wereld, die het Nederlands als officiële taal hebben. Met een onderwijscongres in januari 2005, *Onderwijs in en van het Nederlands*, werd de samenwerking officieel. Belangrijke gasten waren, naast de Minister van Onderwijs, Sandriman, de President van Suriname, Venetiaan, de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van Nederland, Van der Hoeven, en de Vlaamse oud-minister van Cultuur, Van Grembergen, partners in de Taalunie.

De laatste vijf jaar

Twee belangrijke zaken, die minister Sapoen (2010-2012) gerealiseerd heeft, zijn de implementatie van de Wet NOVA uit 2007 en de benoeming van een commissie die een Taalwet en de instelling van een Taalraad moest voorbereiden. De commissie onder voorzitterschap van Hein Eersel heeft consultaties gehouden met relevante

taalgroepen, wat uitmondde in een taalcongres. De concepten van de Taalwet en de instelling van de Taalraad liggen nu bij de Staatsraad.

In 2011 werd een accreditatieraad ingesteld, die het hoger onderwijsveld conform de Wet NOVA vertegenwoordigt. Het NOVA had een moeilijke start, vooral omdat accreditatie van opleidingen weinig bekendheid genoot. Langzaam is de situatie aan het veranderen en enkele opleidingen zijn reeds geaccrediteerd. In het Centraal register van Nova kan dat nagegaan worden (<http://www.novasur.org/>).

Beleidsbeslissingen minister Adhin

Van 2010-2015 heeft het kabinet Bouterse I drie ministers van Onderwijs en Volkontwikkeling gekend. Als laatste trad in juli 2013 Ashwin Adhin aan. Zijn beleid was een complete verandering in vergelijking met dat van zijn voorganger. "De meerwaarde van onderwijs is het maximale uit het menselijk potentieel halen en de mensen gereed maken voor maatschappelijke dienstbaarheid", aldus de minister.¹³ Na een vrij korte voorbereidingsperiode werden onderwijszaken doortastend aangepakt. Enkele projecten zullen hier kort aan de orde komen.

Vanaf het begin stelde de minister dat het noodzakelijk was op alle niveaus in het onderwijs ICT als hulpmiddel in te zetten. Daarvoor moesten er goed opgeleide leerkrachten zijn, die tewerkgesteld zouden worden in het basis-, het voj- en het vos-onderwijs. Twee opleidingen zouden er komen. Samen met Marie Levens, toen nog werkzaam bij de OAS en vooral bezig met vernieuwend onderwijs, Science and Technology en ICT in Education, werd deze opleiding opgezet. The International Institute for Education for Development was heel belangrijk in het geheel. Twee typen opleiding zouden er komen, een tweejarige LO-opleiding (associate degree) voor computer based education, bedoeld om moderne technologie op scholen in te zetten ter ondersteuning van het bestaande curriculum. De tweede opleiding is onderzoeksgericht op basis van toegepaste wetenschap en technologie. Deze opleiding is een driejarige bacheloropleiding. Toonaangevende wetenschappers, zoals Prof. dr. Fred Mednick (oprichter Teachers Without Borders, verbonden aan John Hopkins University), prof. dr. Padmanabhan Seshaiyer (wiskundige, George Mason University/Princeton University), prof. dr. Tom Vanwing (educatie-expert van de Vrije Universiteit in Brussel) en Wim Mees (wiskunde en ICT docent van PXL University College in België) verzorgen naast anderen de colleges, zowel in Paramaribo als in Nickerie.

¹³ Interview op 12 juni 2015.

Om jeugdigen een tweede kans te bieden, is het drop-out probleem bij het vos-onderwijs aangepakt door de oprichting van het Schakelinstituut voor het Middelbaar Onderwijs (SMO). Leerlingen krijgen na voltooiing de kans te kiezen voor het IMEO en/of deel te nemen aan het toelatingsexamen vwo/havo. Dit instituut is tijdelijk ondergebracht op het IOL. De directeur, mevrouw Jaliens, is zeer tevreden over haar leerlingen vanwege hun discipline en is vol vertrouwen in een goed resultaat, omdat het docententeam ook daar naartoe werkt. "We moeten onze jeugd meer kansen bieden, anders komen ze nooit hoger op de maatschappijladder. De kansen kunnen alleen verbreed worden door de doorstromingsregels aan te passen", aldus de minister bij de officiële opening. In het verlengde van het SMO is ook een avondopleiding voor vwo gestart, zodat drop-outs van het vwo nog een kans hebben om een hoger opleidingsniveau te halen, wat zal leiden tot een grotere bijdrage aan de opbouw van ons land.

Onder de onderwijshervormingen in deze periode valt ook het lager beroepsonderwijs (LBO). Daarvoor is overeenkomstig de situatie in veel Caricomlanden de Suriname National Training Authority (SNTA) opgezet, die onder andere verantwoordelijk zal zijn voor trainingen in Suriname, TVET (Technical and Vocational Education and Training). Het nieuwe beroepsonderwijs moet 'outcome based', zijn, wat inhoudt dat het afgestemd moet zijn op de vraag van het bedrijfsleven en de overheid. Een werkgroep heeft het basisdocument samengesteld, dat als leidraad zal dienen voor de hervorming van het beroepsonderwijs.

Het Lager Beroepsonderwijs (LBO) zal tweeledig zijn: LBO Dienstverlenend en LBO Technisch onderwijs. Op middelbaar niveau wordt de uitbreiding en/of hervorming van studierichtingen voorbereid aan de hand van de behoefte van de arbeidsmarkt en de technologische ontwikkeling, wat ook zal gelden voor de hogere beroepsopleidingen. De bedrijven in kwestie zullen als tegenwaarde volwaardige stageplaatsen ter beschikking moeten stellen, alsook financiën voor het onderhoud en de instandhouding van faciliteiten bij beroepsopleidingen.

De standaarden zullen in samenspraak met werkgevers worden vastgesteld en periodiek worden bijgesteld en zullen moeten voldoen aan internationale geldende standaarden. De SNTA zal daardoor in staat zijn certificaten te verstrekken of te laten verstrekken door de scholen en trainingsinstituten die nationaal, regionaal en internationale erkenning zullen genieten. Deze zijn de zogenoemde Caribbean Vocational Qualifications, CVQ. Dat kan alleen geschieden als voldaan wordt aan de normen en eisen van de Caribbean Association of National Training Authorities, CANTA. Een belangrijke stap voor het beroepsonderwijs.

Tot slot

In een persbericht van het MINOWC voor de verkiezing van mei 2015 somt het ministerie op welke belangrijke onderwijsactiviteiten ter hand genomen zijn. Enkele hiervan zijn reeds aan de orde gekomen. Andere worden hier genoemd, zonder daar verder op in te gaan. Er zijn 9 basis-, 8 voj- en 3 middelbare scholen bij gekomen, inclusief kantoorruimten, 45 mediatheken, ICT ruimten, simulatielokalen en 148 dienstwoningen. Daarnaast zijn ook 380 leslokalen gebouwd.

In samenwerking met de Nationale Ontwikkelingsbank (NOB) is een systeem van studiefinanciering/-lening voor het Natin en de hoger onderwijsinstellingen, zoals AdeKUS (Anton de Kom Universiteit van Suriname), IOL, PTC (Politechnisch College), AHKCO (Academie voor Hoger Kunst en Cultuur Onderwijs) opgezet. Inschrijfgeld, collegegeld en studiemateriaal kan op aanvraag gefinancierd worden. Ook een maandelijks tegemoetkoming van SRD 850,- kan aangevraagd worden.

Een begin is gemaakt met de modernisering van de Onderwijswetgeving. De Wet op het Basisonderwijs en de Wet op het Hogeronderwijs zijn voorbereid. Hiernaast is een aanvang gemaakt met een landbouwopleiding *Agronomie* op het PTC in Paramaribo en Nickerie. Landbouwonderwijs was al beschikbaar via het nieuw Lager Beroeps Onderwijs en op het Natin (Natuurtechnisch Instituut). Met de ordening van het avondmulo-onderwijs is reeds een aanvang gemaakt. De gelijktrekking met het dagonderwijs creëert ook nieuwe kansen om via het SMO vervolgstudies te doen om zodoende een hoger opleidingsniveau te verkrijgen en een betere plaats op de arbeidsmarkt te verwerven.

Na de verkiezingsuitslag van mei 2015 was het al heel snel duidelijk dat het MINOWC een nieuwe leiding zou krijgen. De vraag was alleen wie dat zou worden. Stemmen in de samenleving gaven aan dat het beleid gecontinueerd moest. Daarom lag het voor de hand dat de directeur van Onderwijs, die al verantwoordelijk was voor de uitvoering van het beleid voor deze post, gekozen zou worden. Dat is dan ook gebeurd. De vraag nu is welke accenten het beleid van minister Peneux zullen bepalen.

Op basis van uitspraken en berichten in de media valt op te maken dat de minister zich voor elk jaar twintig doelen heeft gesteld, zoals het integreren van muziek in het curriculum van zowel het lager als het hoger onderwijs. Daarnaast wenst hij vakleerkrachten op de basisscholen, bijvoorbeeld voor de vakken taal, rekenen, tekenen, gymnastiek, aardrijkskunde en geschiedenis, zodat leerkrachten vakken verzorgen, die ze beheersen. Op alle niveaus zullen leerkrachten bijgeschoold worden. Ook de Naschoolse Opvang zal een andere vorm krijgen die reeds met de vorige minister is voorbereid. Bij zijn installatie tot directeur van Onderwijs ruim anderhalf jaar

geleden stelde de minister: "Leiderschap houdt in beslissingen nemen, in dialoog gaan en afwegingen maken in het belang van land en volk". Met zijn gevleugelde woorden "Korte metten, harde taal" zal de minister niet alleen doortastend moeten werken aan de doelen die hij zich gesteld heeft, maar ook aan de continuering van het beleid van zijn voorganger, de 32 projecten die geïnitieerd zijn en die de vicepresident Adhin uitgevoerd wil zien, omdat ze de basis vormen voor de toekomst van het onderwijs. Bij zijn afscheid stelde Adhin onder meer: "Vanuit mijn nieuwe functie als vicepresident van Suriname zal ik het ministerie in de gaten blijven houden en er op letten dat er daadwerkelijk continuïteit van het beleid plaatsvindt". Daar rekent het onderwijsveld ook op.

Geraadpleegde literatuur

- Algemeen Leerplan voor het Gewoon Lager Onderwijs.* (1965). Paramaribo: Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling.
- Basic Education Improvement Project (1521/OC-SU) Suriname. *Final Evaluation of BEIP.* Prepared by Alejandro Cruz Fano. (2012). Washington DC (Draft).
- Bruijning, C.F.A. en J. Voorhoeve (ed.). (1977). *Encyclopedie van Suriname.* Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Beleidsnota Minov 2000-2005.
- Chapman, David & Marie Levens. (1996). *Suriname Education Sector Study.* Prepared for the Inter American Development Bank.
- Gobardhan-Rambocus, L. (2001). *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang. Een taal- en onderwijs-geschiedenis van Suriname, 1651-1975.* Zutphen: Walburg Pers.
- Jaarplan 1977. (1977). Jaarplan 1977, Sektor: Onderwijs en Volksontwikkeling (Minov JP-77).
- Jaarverslag 1979-1980.* (1981). Trefossa Instituut.
- Kromhout, M. (1986). *Het dropoutprobleem van alfa's bij Alfa 84. Een verslag van stage en stageverslag.* Scriptie Anton de Kom Universiteit van Suriname.
- Martin, D. & Piras, C. (1998). *Suriname Education Sector Study.* InterAmerican Development Bank.
- Meerjaren Ontwikkelingsprogramma 1994-1998, Suriname op een keerpunt, 1994-1998.* (1993). Regering van de Republiek Suriname.
- Meerjaren Ontwikkelingsplan 2001-2005.* Regering van de Republiek Suriname. (2001).
- Meerjaren Ontwikkelingsplan 2006-2011.* Regering van de Republiek Suriname. (2006).
- Proposal for the Suriname Basic Education Proposal Project.* July 2000. (2000). Minov: BEIP.

Nationaal Leerplan voor het basisonderwijs in Suriname. (2004). Paramaribo. Het Directoraat Onderwijs van het MINOV.
 Rapport van de Spellingscommissie Sarnāmi. (1984). *Romaanse spelling van het Sarnāmi. Spellingscommissie Sranan.* (1984). Paramaribo: MINOWC.
Spellingscommissie Jawa Suriname. (1986). Paramaribo: MINOWC.
Spellingscommissie Kahlinha. (1986). Paramaribo: MINOWC.
 Surinfo. (1984). Periodiek. Paramaribo.
 UNDP. (2013). *Human development atlas Suriname.* UNDP, Paramaribo.
Urgentienota. (1982). IESO. Instituut voor Economisch en Sociaal Onderzoek. Universiteit van Suriname.

Websites:

<http://www.minov-beip.org>

<http://www.novasur.org>

<http://www.vvob.be/vvob/suriname>

Verklaring van afkortingen in deze tekst

voj – voortgezet onderwijs junioren en hiertoe worden gerekend de onderbouw van vwo en havo, het mulo dus, en het lager beroepsgericht onderwijs. Meer Uitgebreid Lager Onderwijs, mulo, Lager BeroepsOnderwijs, lbo, Lager Technische School, LTS.

vos – voortgezet onderwijs senioren en omvat de bovenbouw van vwo, havo, de pedagogische academies en het overige middelbaar beroepsonderwijs. Voortgezet Onderwijs Senioren omvat vwo en havo, de Pedagogische academies en het overige middelbaar beroepsonderwijs.

avf – algemeen vormende fase; een onderdeel van het Pedagogische Instituut dat nu in afbouw is.

Minov – Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling

MINOWC – Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur

MOP – Meerjaren Ontwikkelings Plan

Alfa –alfabetiseringsproject van vrouwen aan de Boven-Suriname

Carneid – Caribbean Network of Educational Innovation for Development

Caricom – Caribbean Community

BEIP-project – Basic Education Improvement Project

Lbgo – Lager Beroepsgericht Onderwijs is nu LBO geworden

Wet NOVA – Nationaal Orgaan Voor Accreditatie

IMEAO – Het Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs

SMO – Het Schakelinstituut Middelbaar Onderwijs

PTC – Polytechnic College Suriname

••••

TAALBELEID OP ARUBA: ACTUELE ONTWIKKELINGEN. OP WEG NAAR ZINVOL EN UITDAGEND ONDERWIJS WAARIN DE LEERLING CENTRAAL STAAT

REGINE CROES



Het onderwijs aan leerlingen die in een meertalige context leven, moet per definitie meertalige ontwikkelkansen bieden. Hierbij is het belangrijk uit te gaan van het gebruik van die talen in de dagelijkse context van de leerlingen en in de specifieke contexten waar de leerlingen voor opgeleid worden – zoals hun werk of hun verdere studie. Het is dus belangrijk eerst stil te staan bij deze context.

Aruba heeft twee officiële talen: het Papiamentu en het Nederlands. Deze officiële talen worden door respectievelijk 68% en 6% van de bevolking thuis gesproken. Een kwart van de bevolking spreekt dus thuis niet één van de twee officiële talen. Naast het Papiamentu en het Nederlands, spreekt 14% van de bevolking thuis het Spaans en 7% van de bevolking thuis het Engels.

Hoewel het Engels op Aruba geen officiële status heeft, zijn kinderen al van jongs af aan in contact met het Engels door de media, zijn er steeds meer mogelijkheden om een betaalbare vervolgstudie te kiezen in het Engels en heeft het Engels een prominente plaats binnen het bedrijfsleven.

Nieuwe ontwikkelingen in het taalbeleid op Aruba

Op Aruba is sinds 2009 begonnen met de invoering van een nieuw taalbeleid voor het primair onderwijs. Het nieuwe taalbeleid houdt in dat de leerlingen vanaf de kleuterschool tot de zesde klas de vier talen Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans als vak krijgen aangeboden en dat het Papiamentu de instructietaal is tot en met de vierde klas. Vanaf de vijfde klas wordt overgeschakeld op het Nederlands als instructietaal.

Er is als implementatiestrategie gekozen om eerst samen met twee pilot-kleuterscholen en twee pilot-basisscholen de voorwaarden te ontwikkelen en op basis daarvan het taalmodel verder in te voeren in alle andere scholen voor primair onderwijs.

Het pilotproject met de naam Proyecto Scol Multilingual is onder tussen met het eerste cohort aangekomen in de vierde klas van de basisschool. Het laatste jaar dus voordat de overgang naar het gebruik van het Nederlands als instructietaal in de vijfde klas zal plaatsvinden.

Schematisch ziet het Arubaanse taalmodel voor het primair onderwijs er zo uit:

Cyclus		Cyclus I				Cyclus II			
Leerjaar		K-1	K-2	1	2	3	4	5	6
Instructietaal		Papiamentu						Nederlands	
Vak	Papiamentu	Systematische instructie							
	Nederlands	Familiarisatie			Systematische instructie				
	Engels	Familiarisatie						Syst. instructie	
	Spaans	Familiarisatie						Syst. instructie	
Transfer van taalvaardigheden		Familiarisatie met geletterdheid		Alfa-betisering in het Pap	Transfer van lees- en schrijfvaardigheden naar andere talen		Transfer van hogere cognitieve academische taalvaardigheden naar de andere talen		

Onderwijsverzorgingsstructuur

Hoewel het aantal van twee pilotscholen klein lijkt, werken binnen het pilotproject alle ondersteunende organisaties op macro-, meso-, micro- en nanoniveau samen aan de ontwikkelingstransformatie van de voorwaarden om het nieuwe taalmodel in de praktijk te bewerkstelligen: leerkrachten, schoolmanagementteams, interne begeleiders, ouders, schoolbesturen, onderwijsbegeleiders, het multidisciplinair centrum dat leerproblemen onderzoekt, leerplan- en leermiddelenontwikkelaars, taalkundigen, toetsconstruktiedeskundigen, lerarenopleiders en –nascholers, inspecteurs, de Minister van Onderwijs en haar bureau, het Parlement, onderwijsjuristen, onderwijsonderzoekers, de pr-afdelingen, de ICT-ontwikkelaars, en zo kunnen we doorgaan. Wat nu op kleine schaal wordt ontwikkeld heeft grote gevolgen voor alle betrokkenen. In de transformatie die op alle niveaus plaatsvindt, worden tegelijkertijd verschillende nieuwe innovatieve duurzame oplossingen ontwikkeld om de onderwijsondersteuning te verbeteren en de onderwijsresultaten te optimaliseren.

Nieuwe didactieken om de transitie van de ene naar de andere instructietaal te faciliteren

Om de leerlingen te ondersteunen bij de overgang van de ene instructietaal naar de andere, zijn aanzetten gedaan om via nieuwe didactieken als de Content Based Approach en Translanguaging een opbouw te maken naar het gebruik van het Nederlands als instructietaal. Bij de talen is dat gedaan door deze thematisch te verbinden aan de thema's van de zaakvakken. Daarnaast is begonnen om tijdens de zaakvakken, naast het Papiamentu, de drie andere talen te gebruiken om informatie te zoeken en om simpele producten te maken, zoals een poster, een flyer of een korte samenvattende tekst. Zo wordt dus gebruik gemaakt van zowel Vakgericht Taalonderwijs als Taalgericht Vakonderwijs of met een modernere benaming de Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Vakkenintegratie

Met vier talen op het rooster en geen extra schooltijd, moesten er creatieve oplossingen worden gevonden om de effectieve onderwijstijd te optimaliseren. Om de doelen van alle vakken te halen binnen dezelfde schooltijd, bleek het ook effectiever om het curriculum thematisch te integreren. Aangezien de meeste onderwijsmaterialen toch lokaal moesten worden ontwikkeld of aangepast, werd dit als kans aangegrepen om zoveel mogelijk alle vakken op elkaar aan te laten sluiten binnen dezelfde thematische leerlijn. Binnen de zaakvakken wordt gebruik gemaakt van bronnen en producten in alle vier de talen. In dit meertalige instructiemodel wordt de assumptie dat onderwijs moet plaatsvinden in uitsluitend één taal, ter discussie gesteld.

Professionalisering van leerkrachten

Voor de professionalisering van leerkrachten is enige tijd gezocht naar een goede balans tussen de behoefte van de leerkrachten per implementatiefase, de voor het programma noodzakelijke nieuwe competenties en de concrete toepassing op de werkvloer van die competenties. Er is een nieuwe professionaliseringsstructuur ingevoerd waarbij studiedagen worden gekoppeld aan een aansluitend coachings- en reflectietraject. Ook is begonnen met de ondersteuning op de werkvloer door instructional coaches die zelf bevoegd zijn om in het primaire onderwijs les te geven. Hierdoor kunnen zij niet alleen coachen, maar ook team-teachen om het professionaliseringstraject van de leerkrachten concreet te ondersteunen.

Competentieprofiel

Hoewel het professionaliseringstraject voor de pilotscholen nu is verbeterd, is er nog steeds een grote behoefte aan een nieuw eenduidig competentieprofiel voor de leerkracht waar zowel de school-

besturen, de leerkrachten als het professionaliseringsinstituut van uit kunnen gaan. Samen met het Instituto Pedagógico Arubano (IPA) wordt gewerkt aan dit nieuwe competentieprofiel voor de leerkracht dat de basis moet gaan vormen voor nieuwe wetgeving, nieuwe assessmentsystemen en het vernieuwen en verder vormgeven van het pre-service en in-service professionaliseringsaanbod.

Methodevoorziening

Voor de voorziening in lesmateriaal voor het vak Papiamentu wordt al jaren intensief samengewerkt met de Fundashon pa Planifikashon di Idioma (FPI) op Curaçao. Zo zijn de methoden Trampolin, Salto en Fiesta di Idioma bewerkt en opnieuw uitgegeven onder de namen Rampa, Baile di Letter en Festival di Idioma. Deze laatste methode is nog in ontwikkeling.

Voor het vak Nederlands zijn de op Aruba geproduceerde methodes Taalpret voor de kleuterscholen en Taalsprong voor de eerste en tweede klas in de eindfase voor de publicatie. Voor de derde tot en met de zesde klas is het de bedoeling om de ontwikkeling van de methode Taalsprong voort te zetten. Echter voor dit project is het startschot nog niet gegeven. In de tussentijd wordt gewerkt met een aanpassing van de methode Taalleesland.

Voor de vakken Spaans en Engels is enige vertraging opgelopen bij de ontwikkeling van materialen. Inmiddels is voor het vak Spaans de methode Brinca beschikbaar voor de kleuterscholen en wordt de methode Brincamos ontwikkeld voor de basisscholen. Voor het vak Engels is een eerste map gemaakt met lessuggesties.

Voor het vak Rekenen is voor de klassen 1 tot en met 4 de laatste versie van de methode Alles Telt vertaald, gecontextualiseerd en aangepast aan de Arubaanse kerndoelen. De Papiamentstalige versie is uitgekomen onder de naam Conta cu Mi.

Naast de talen en rekenen is voor het technisch schrijven gekozen om de methode Pennenstreken te vertalen, te contextualiseren en aan te laten sluiten bij de leerlijn van Baile di Letter. De Papiamentstalige schrijfmethode heet Tribi Skirbi.

Open Educational Resources

Het ontwikkelen en implementeren van gedrukt materiaal is een van de duurste en minst duurzame voorwaarden voor de implementatie van het meertalige taalbeleid. Zowel de salarissen van gespecialiseerde leermiddelenontwikkelaars als het drukken van het onderwijsmateriaal vergen een grote financiële investering, terwijl het gedrukte materiaal tegen de tijd dat het op school is aangekomen en het daar wordt geïmplementeerd, alweer toe is aan revisie. Om een duurzamere oplossing te ontwikkelen voor de leermiddelenvoorziening worden de mogelijkheden uitgeprobeerd om over te gaan op gratis beschikbare digitale leeromgevingen. Daarbij sluiten

we aan bij de internationale trend om steeds meer kennis en onderwijsmaterialen gratis beschikbaar te stellen. Zo wordt het voor een klein eiland als het onze toch mogelijk om op een veel goedkopere manier geschikte onderwijsmaterialen te kiezen, te vertalen en aan te passen aan de lokale context en behoeften. Dit vergt wel een nauwe samenwerking met de invoering van moderne ICT-voorzieningen voor alle klassen.

De ontwikkeling van het Papiamentu als academische taal in relatie tot het Nederlands

Een andere voorwaarde voor het gebruik van het Papiamentu als instructietaal op scholen is de ontwikkeling van het Papiamentu als academische taal. Veel academische termen zijn op dit moment zowel bij ouders als bij leerkrachten en kinderen bekend in hetzij het Nederlands (door het onderwijs) of het Engels (door de media). Dit leidt tot discussies over het adopteren van deze termen in het Papiamentu of nieuwe termen te ontwikkelen in het Papiamentu die zich voornamelijk baseren op het Spaans, omdat deze meer “klinken als Papiamentu”.

De discussie draait dan om het accepteren van geadopteerde termen als onderdeel van het Papiamentse lexicon of om het blijven zien van deze woorden als “indringers” in de taal en dus als elementen die vervangen moeten worden met “puurdere” varianten. Ook hier zal in de presentatie van collega Merlynn Williams uitgebreider op in worden gegaan.

Translanguaging

Het feit dat vaktermen in verschillende talen vaak overeenkomen omdat vooral dit soort concepten vaak van elkaar geleend worden, maakt het interessant voor de leerling die in een meertalige context opgroeit om belangrijke concepten meertalig aangeboden te krijgen.

Hierbij speelt het Papiamentu een aparte rol, omdat juist deze concepten vaak in het Papiamentu zelf goed aansluiten bij een of meerdere van de drie andere talen. Wiskundige concepten die in het Papiamentu synoniemen hebben zoals rechthoek (met het accent op *-hoek*) en *rectangulo*, *driehoek* en *triangulo*, maken de connectie met het Engels en het Spaans heel makkelijk (in dit voorbeeld *rectangle*, *rectángulo* of *triangle*, *triángulo*).

Taalkundige concepten als *verbo* (verb, *verbo*, werkwoord) of *preposicion* (preposition, *preposición*, voorzetsel) zijn makkelijker te onthouden als je ze gelijk meertalig aanbiedt. Geschiedkundige concepten als *historia* (*history*, *historia*, geschiedenis), *pre-historia* (*prehistory*, *prehistoria*, prehistorie of voorgeschiedenis) en *pre-historico* (*prehistoric*, *prehistórico*, prehistorisch) zijn zo ook makkelijker te onthouden voor kinderen. Het aanbieden van belangrijke

concepten in relatie tot elkaar helpt kinderen deze concepten goed te laten verankeren en een stevige conceptuele basis te vormen voor het begrijpen van het betrokken vakgebied.

Betrokkenheid van de ouders en de samenleving

In de afgelopen jaren is voor de ouders van de leerlingen in de pilotscholen een traject ontwikkeld waarin ze zelf geschoold worden en tips krijgen hoe de taalontwikkeling van hun kinderen te ondersteunen. Ze werken daarbij op een ludieke manier ook aan hun eigen taalontwikkeling.

Naast de ouders, is ook een begin gemaakt om instanties op Aruba te betrekken bij de ontwikkeling van relevante thematische onderwijsmaterialen voor de zaakvakken in het Papiamentu. Dit omdat niet alleen de onderwijstalen moeten aansluiten bij de kinderen, maar ook de inhoud van de zaakvakken gecontextualiseerd en gemoderniseerd dient te worden. Hiervoor is veel kennis aanwezig bij specifieke instanties die zich op het gebied van de verschillende thema's bezig houden.

Evaluatie, toetsing, overgangsnormen, rapporten

Bij de invoering van het nieuwe taalbeleid in de pilotscholen is de bestaande traditionele toetscultuur een groot en hardnekkig struikelblok gebleken. Samen met de schoolbesturen en de scholen en middels professionaliseringstrajecten is in het afgelopen schooljaar gewerkt aan nieuwe schooltoetsen, normeringen, indelingen op het rapport en overgangsnormen die overeenstemmen met de doelen, rollen en functies van de talen binnen het meertalige onderwijsprogramma.

Nationale toetsen

Op nationaal niveau is het ook vrij complex gebleken om de resultaten van de leerlingen in de meertalige school te kunnen vergelijken met die van de leerlingen in andere scholen.

Dit omdat er tot op dit moment geen nationale kerndoelen zijn vastgesteld voor de talen waartegen de resultaten kunnen worden afgezet. Er is daarom binnen het project begonnen met de ontwikkeling van een nationale meertalige taaltoets die de taalontwikkeling van de leerlingen conform de kerndoelen aan het eind van de tweede en aan het eind van de zesde klas meet.

Deze test moet dan de traditionele eentalige taaltoets gaan vervangen en zal zich richten op zowel receptieve als productieve taalvaardigheden in alle vier de talen.

Meer over de ontwikkeling van deze test komt in een aparte presentatie van collega Merlynn Williams van het Centro di Investigacion y Desaroyo di Enseñansa (CIDE) aan bod.

Kwalitatieve data van leerlingresultaten

Hoewel er tot nu toe nog niet veel kwantitatieve data zijn van de leerlingresultaten komt uit observaties en vraaggesprekken met leerkracht en ouders naar voren dat de leerlingen in de pilotscholen het leuk vinden en er trots op zijn dat ze vier talen leren en een positieve attitude tonen ten aanzien van deze talen. Ze laten een groot enthousiasme zien voor het lezen en het schrijven en leerkrachten verbazen zich over het niveau waarop deze leerlingen hun gedachten uitdrukken. Ook de transfer van hun leesvaardigheid in het Papiamentu naar het Nederlands, het Engels en het Spaans is voor alle betrokkenen inclusief de taalkundigen boven verwachting verlopen. Op basis van deze snelle transfer is besloten al eerder te beginnen met de systematische instructie van het lezen in het Nederlands. Ondanks de aanvankelijke uitdaging om beide spellingsystemen uit elkaar te houden, bleken kinderen in de tweede helft van de tweede klas het verschil te beheersen. Na een drietal jaren ervaring met het alfabetiseringsproces in het Papiamentu en de transfer naar het Nederlands, het Engels en het Spaans, kunnen we nu concluderen dat zo lang de kinderen begrijpen wat ze lezen het leesproces zelf en de transfer van de leesvaardigheid van de eerste taal naar de andere talen sneller gaat dan in eerste instantie werd verwacht.

Diversificatie van het taalbeleid voor het primair onderwijs

Nu het moment van de verdere invoering van het nieuwe taalmodel er aan komt heeft de Minister van Onderwijs van Aruba een commissie de opdracht gegeven om de mogelijkheden uit te zoeken dat schoolbesturen en scholen voor primair onderwijs op basis van hun leerlingenpopulatie ook zouden kunnen kiezen voor hetzij het Nederlands of het Engels als alternatieve onderwijsinstructietaal. De commissie zal begin december haar advies hieromtrent uitbrengen.

Onderwijsinstructietaal in het voortgezet onderwijs

Ook in het voortgezet onderwijs wil de Minister van Onderwijs graag het Engels als instructietaal aanbieden als alternatief traject. Hiervoor zal onder andere een Tweetalig Onderwijs traject (TTO) starten in het vwo en wordt onderzocht wat de mogelijkheden zijn om de onderwijsstructuur op Aruba uit te breiden met een International Baccalaureate traject in het Engels. Deze nieuwe alternatieve trajecten zouden dan een uitbreiding zijn, naast de bestaande Nederlandse onderwijsstructuur.

Gedifferentieerde taaltoetsen

Met het uitbreiden van de onderwijsstructuur in het voortgezet onderwijs met andere alternatieven naast het traditionele Nederlandse onderwijssysteem, moeten garanties ingebouwd worden dat

leerlingen nog steeds door kunnen studeren op het niveau, in de taal en in het land dat hun voorkeur geniet. Er moeten dus mogelijkheden worden aangeboden om hun talenkennis – los van het onderwijssysteem waarin ze hebben gestudeerd – te kunnen toetsen en vast te kunnen stellen. Dit kan gedaan worden door toetsen aan te bieden die leiden tot internationaal erkende certificaten zoals het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT), de TOEFL-test, de International English Language Testing System (IELTS) van de Cambridge University of een van de Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) die aangeboden worden door het Instituto Cervantes.

Conclusie

Met het presenteren van het taalbeleid van Aruba willen we de Caribische Associatie van Neerlandici uitnodigen om samen verder te werken aan een beter en gedifferentieerder onderwijs voor de leerlingen in het Caribisch gebied waarbij het leren van het Nederlands als Vreemde Taal een aangename en nuttige ervaring zal zijn voor de leerlingen en de kennismaking met de gevarieerde, multiculturele Nederlandstalige literatuur in relatie tot de meertalige en multiculturele samenleving waarin ze leven, een persoonlijke verrijking voor ze zal zijn.



Regine Croes
Aruba



Lila Gobardhan-
Rambocus Suriname

••••

JUFFROUW, TAALT U MET ONS MEE?

MERLYNNE WILLIAMS



De traditionele (huidige) visie op taal en taalleren wordt gekenmerkt door een aantal uitgangspunten: taal wordt gezien als een systeem dat autonoom, gescheiden, stabiel, begrensd en monoglossisch van aard is. Arubanen zijn aan de ene kant trots op het feit dat zij meerdere talen spreken, maar aan de andere kant vinden zij (en lokale linguïsten) ook van zichzelf dat zij feitelijk geen enkele taal goed beheersen. Hierop berust een streng normatief uitgangspunt, namelijk 'een taal beheersen betekent een taal foutloos kunnen gebruiken in alle domeinen en zonder af te wijken van de passende code'. In dit verband wordt ook meestal als voorbeeld genomen dat Arubanen alle talen door elkaar heen brouwen en dat hierdoor vooral het Papiamentu verloedert.

Deze uitgangspunten hebben hun stempel gedrukt op de manier waarop wij op Aruba in de formele domeinen omgaan met taal, maar minder op de manier waarop wij informeel taal gebruiken. Uit taalpedagogische en taaldidactische onderzoeken en ontwikkelingen in de laatste decennia blijkt dat er veel winst valt te boeken uit een visie op taal en taalleren die gebaseerd is op de manier waarop mensen in informele taalsituaties met elkaar communiceren. Taalleren moet meer gaan lijken op taal verwerven, taaldidactiek moet een weerkaatsing zijn van de communicatie over en weer in de maatschappij (focus of feedback en modellen).

Er valt dus te pleiten voor een andere bril op taalonderwijs. Een bril die taal kan waarnemen vanuit de gebruiker in plaats van het systeem: een bril die ervaart hoe mensen taal 'doen' in de sociale praktijk, hoe men 'taalt'. Het werkwoord "talen" (*to language*) dekt hierbij deze nieuwe visie het beste. García (2009) omschrijft 'het talen' (*language*) als het gebruiken van meervoudige discursieve praktijken. Het taalgebruik van een spreker wordt namelijk vooral bepaald door de sociale context waarin hij/zij de taal gebruikt. De focus is hierbij dus niet de taal of de taalelementen op zich, maar de taalpraktijken. In een meertalige context wordt er continu getaald. Dit talen wordt in formele domeinen afgekeurd, vanwege de eerder genoemde traditionele visie op taal en taalleren. Dit heeft funeste gevolgen voor het onderwijs. De drempel is dusdanig hoog dat je praktisch foutloos moet kunnen presteren in alle domeinen en in alle talen. Hoe goed je presteert is afhankelijk van hoe goed je de regels van de verschillende talen toepast. Het zomaar talen door elkaar halen (de regels ongepast gebruiken) wordt geassocieerd met een beperking, een taalachterstand.

Alvorens in te gaan op de nieuwe visie op meertalig leren, wordt even stilgestaan bij de redenen waarom er in meertalige contexten wordt getaald (Oosterloo, 2012). Om te beginnen dient men onderscheid te maken tussen taalbeheersing en taalgebruik. De mate waarin iemand verschillende talen beheerst, staat namelijk los van de mate waarin hij de taal gebruikt. Het kan zijn dat iemand meerdere talen goed beheerst, maar de ene taal veel meer gebruikt dan de andere. Verder bestaat er vrijwel altijd een verschil in de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven: een Arubaan kan bijvoorbeeld een goed gesprek voeren in het Papiamentu, maar dat minder goed in het Nederlands, waarin hij wel uitstekend kan lezen. In feite zijn er maar weinig meertaligen die alle talen even goed beheersen. Voorts komt het zeer weinig voor dat meertaligen over dezelfde competentie beschikken in alle talen als eentaligen in hun ene taal, omdat er voor meertalige contexten geldt dat de verschillende talen meestal voor verschillende functies en doelen gebruikt worden. Het is dus logisch dat men op Aruba verschillende repertoires door elkaar haalt, omdat elke taal een functie vervult met een daarbij horende woordenschat.

Een meertalige context vergt dan ook meertalig onderwijs (Croes, 2016), waarin leerkrachten vaardig zijn in het toepassen van een meertalige didactiek en leerlingen zich vrij voelen om te talen. Het huidige taalonderwijs op Aruba heeft duidelijk teleurstellende opbrengsten bewezen, dus is het hoog tijd voor een alternatief voor het onderdompelen van het Nederlands als exclusieve doeltaal (Pereira, 2010). De traditionele (huidige) visie op taal en meertalig leren moet plaats gaan maken voor een pedagogische aanpak die beter aansluit op de werkelijke taalpraktijk van meertalige leerders; van gestructureerd meertalig onderwijs naar ongestructureerd meertalig leren (Sierens, 2013):

Paradigma's meertalig leren	
Gestructureerd meertalig onderwijs	Ongestructureerd meertalig leren
• Ruimtelijk apart	• Ruimtelijk geïntegreerd
• Tijdelijk apart	• Simultaan/concurrent
• Scheiding van <u>leerders</u>	• Tweeweg
• Scheiding van talen	• Repertoire
• <u>Parallele</u> eentaligheden	• Flexibele meertaligheid
• Leren = instructie	• Leren = strategisch gebruik (resource)
• Tweetalige leerkrachten	• Alle leerkrachten

Hoe zo'n meertalige klas er uit moet zien, is een van de onderzoeksdoelstellingen van de sector taal en communicatie en het onderzoekscentrum op het Instituto Pedagógico Arubano (IPA). Aangezien het IPA momenteel ook bezig is met het vernieuwen van het curriculum, is het zaak zo concreet en praktisch mogelijk het *languageing* principe en de daarbijhorende didactische aanpak uit te werken en toe te passen.

García (2009) spreekt in dit verband van *translanguaging*, en definieert dit als een strategisch en dynamisch proces van betekenis construeren en begrip, inzicht en kennis verwerven in meertalige taalpraktijken, door het flexibel en functioneel gebruik van meerdere talen (althans verschillende linguïstische kenmerken en modi van wat we als autonome talen beschrijven), waardoor er tussen de verschillende talen van een meertalige dan ook geen strakke grenzen te trekken zijn. *Translanguaging* is dus de didactiek die gebaseerd is op het *languageing* principe.

Ter illustratie van de aard van de individuele meertaligheid onder kinderen die meertalig opgroeien op Aruba, wordt op deze link (<https://youtu.be/mbu8HnXgO3k>) een videofragment van een 5-jarig Arubaans kind gepresenteerd dat voor het eerst het verhaal van Roodkapje in het Nederlands navertelt. Het betreft een semi-experimentele context, onder de volgende omstandigheden:

- Het kind (5) is goed bekend met de verhaallijn van Roodkapje in het Papiamentu, Engels en Spaans, maar heeft nog nooit het verhaal in het Nederlands gehoord of gezien.
- De moedertaal van het kind is Papiamentu.
- Het kind heeft voor een periode van acht maanden, drie keer per week voor een half uur familiarisatielessen gehad op een meertalige kleuterschool (PSML) met de methode Taalpret (Williams, 2012)
- Het kind heeft nooit eerder Nederlands gesproken, maar heeft een zeer positieve attitude ten opzichte van het Nederlands (PSML, 2011)
- De moeder van het kind speelt regelmatig meertalige taalspelletjes met haar;
- Er worden tijdens het experiment totaal geen attributen en of aanschouwingsmateriaal gebruikt.

(1) Transcriptie van fragment uit de video:

Moeder: "Wat zegt de moeder van Roodkapje tegen haar?"

Kind: "hier... een bakje met taart... paars... een bakje voor je oma... je oma is ziek."

Uit een nadere analyse van hoe het kind taalt in dit fragment, blijkt dat het kind met het woord "paars", "wijn" bedoelt. Zij komt uit op

“paars” omdat zij eerst via het Spaans dacht aan “vino”, waarna zij heeft vertaald naar het Papiamentu “biña” en ten slotte koos zij voor de vertaling van “biña” in het Nederlands (paars) die zij aangeboden heeft gekregen op school. Hierbij heeft de meertalige kennis, ervaring en motivatie van het kind ertoe bijgedragen dat zij, door gebruik te maken van de (o.a. talige) middelen die zij tot haar beschikking heeft (resources), effectief kan communiceren. Zij heeft duidelijk niet alleen gesteund op één enkele taal, maar op alle drie. In feite hebben de talen samengewerkt en haar geholpen om te komen tot een oplossing. In een onderwijscontext zou de leerkracht haar door middel van *translanguaging* verder kunnen begeleiden, mits de leerkracht de juiste bril draagt. De leerkracht zou dan begrijpen waarom het kind op paars uitkomt en kunnen expliciteren door bijvoorbeeld op het bord “wijn” in verschillende talen op te schrijven (wijn, wine, vino, biña). Daarna zou de leerkracht ook het woord “paars” in het Papiamentu nader kunnen bespreken (in het Papiamentu zeggen wij “biña” zowel voor de kleur als voor de drank; op Curacao wordt niet “biña” gebruikt, maar “lila”). Door op deze manier met taal om te gaan, wordt het metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen ook verder ontwikkeld, wat de (school)taalvaardigheid positief beïnvloedt (Jensen).

(2) Transcriptie van fragment uit de video

Moeder: “En.. wat doet de wolf dan?”

Kind: “Spring op de cama en eet Roodkapje”

Moeder: “en eet Roodkapje op”

Uit dit fragment valt o.a. op te merken dat het kind onverstoorde het woord “cama” gebruikt voor “bed” in het Nederlands. Waarschijnlijk kon zij op dat moment niet op het woord “bed” komen, maar zag dat niet als een drempel om door te gaan met het verhaal. Zij taalt weer, en door dit te doen, wordt er op een natuurlijke manier ruimte gecreëerd (voor de leerkracht) om in te zoomen op de taalaspecten die misschien extra aandacht behoeven. De rol van de leerkracht is hierbij essentieel, aangezien hij/zij het kind direct feedback kan geven, door voorbeelden te geven en nadere uitleg te verschaffen. In het fragment had een leerkracht bijvoorbeeld op de volgende manier kunnen reageren: “de wolf springt op het bed en eet Roodkapje op”. Hierbij wordt de zin dus herhaald, maar nu door middel het goede voorbeeld, zonder expliciet te verbeteren (dus niet verbeteren door te zeggen “niet cama, maar bed”).

Met bovenstaande voorbeelden is getracht op concrete wijze de *translanguaging* didactiek te illustreren. Om *translanguaging* effectief te kunnen toepassen is een nieuwe visie op taal en taalleren een voorwaarde. Deze visie wordt momenteel ingevoerd in het

taalcurriculum op het IPA, waar toekomstige leerkrachten in de praktijk momenteel mee oefenen. Nemen wij echter de leerder als uitgangspunt (Chieuw, 2007), dan geldt dat wij op nationaal niveau een andere bril moeten gaan dragen. Een bril die het fenomeen "talen door elkaar halen" niet meer afkeurt, maar die dit fenomeen koestert en ziet als een kans; een kans om het taalbewustzijn te vergroten en om laagdrempelig en zonder schaamte gebruik te kunnen maken van ons sterkste hulpmiddel: meertaligheid. Geen taalachterstand, maar taalvooruitgang. Meertalige kinderen talen, zij gebruiken taal om zin te geven aan de werkelijkheid. Dit is een natuurlijke en ingenieuze manier om taal te gebruiken om effectief te communiceren. Door deze vaardigheid te stimuleren in de klas, wordt ook het denkvermogen versterkt.

Geraadpleegde bronnen

- Chieuw, J. (2007). *The learner, our focus: a strategic national education plan 2007-2017*. Aruba: Ministerie van Onderwijs, Sociale Zaken en Infrastructuur Aruba.
- Croes, R. (2016). Taalbeleid op Aruba: actuele ontwikkelingen op weg naar zinvol en uitdagend onderwijs waar de leerling centraal staat. *CARAN-conferentie 2015*.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda, *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters.
- Jensen, B. T. (n.d.). Metalinguistic awareness. In J. M. Gonzalez, *Encyclopedia of Bilingual Education*.
- Oosterloo, A. (2012). Vanzelfsprekend meertalig: naar meertaligheid in het leerplan; deel 1. *Tijdschrift Taal*.
- Pereira, J. L. (2010). How to begin healing a long festering wound: Papiamentu, community and education in Aruba. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, & L. Echteld, *Crossing Shifting Boundaries: Language and changing political status in Aruba, Bonaire and Curaçao* (pp. 87-93). Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di idioma.
- PSML Research Team. (2011). *Preliminary Evaluation Report on the Proyecto Scol Multilingual (PSML)*. Aruba: Unpublished.
- Sierens, S. (2013, October 3). Meertaligheid in het onderwijs: valorisatie van talenrepertoires in een Nederlands-dominante leeromgeving. *SLO Netwerkdag Taalspecialisten*. Vredenburg, Utrecht.
- Williams, M. C. (2012). Early signs of multilingual abilities in Aruban kindergarden students. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, & E. Echteld, *Multiplex Cultures and Citizenships: Multiple perspectives on language literature, education and society*

in the ABC-islands and beyond (pp. 339-346). Curaçao: Fundashon Planifikashon pa di Idioma.



Merlynne Williams uit Aruba vroeg aandacht voor het meertalig leren.

• • • •

ACTUELE ONTWIKKELINGEN IN HET TAALBELEID VAN DE UNIVERSITEIT VAN ARUBA

KITTY GROOTHUIJSE



Sinds ongeveer een driekwart jaar heeft de Universiteit van Aruba (UA) een Taalcommissie die zich bezighoudt met het schrijven van een beleidsstuk over taal. Die commissie is ingesteld door het decanaat van de Financieel Economische Faculteit (FEF) en Faculty of Arts and Science (FAS) en moet het nu nog stellen zonder officieel mandaat van het rectoraat. Dat officiële mandaat schijnt overigens een formaliteit, maar dit terzijde.

De taalcommissie heeft zich tot doel gesteld tot een UA-taalbeleid te komen gestoeld op drie pilaren: beroepsmatige, academische en maatschappelijke relevantie van de vier talen die een (hoofd)rol spelen in de Arubaanse samenleving. Die talen zouden dientengevolge ook een belangrijke rol binnen de UA moeten hebben, met dien verstande dat (vooralsnog) het Nederlands en Engels voertaal en instructietaal zijn. Daarnaast is vastgelegd dat de keuze (van zwaartepunten) in taalbeheersing in andere talen is voorbehouden aan de verschillende opleidingen. De reden daarvan is dat die keuze vooral een pragmatische zal zijn, ingegeven door de behoefte van het beroepenveld van de betreffende opleiding.

Zo is er door de Engelstalige Faculty for Hospitality & Tourism Management (FHTMS), waar op dit moment naast Engels als voer- en instructietaal alleen vreemdetaalonderwijs in het Spaans wordt verzorgd, de wens uitgesproken om ook Portugees en Mandarijn op te nemen in het talenprogramma van de UA.

Een wens die we graag zouden honoreren, hoewel we tegelijkertijd de noodzaak voor een of meer modules Nederlandse taalbeheersing van groter belang achten, maar ook dit terzijde.

Het uitgangspunt van autonomie van de verschillende opleidingen, als het gaat om keuze voor voertaal en instructietaal, wordt ondersteund door de invoering van een nieuwe organisatiestructuur binnen de UA. Zoals het zich nu laat aanzien zal de bestaande faculteitsstructuur voor een groot deel verdwijnen en zal de UA binnenkort nog slechts twee faculteiten kennen: een nieuw te vormen faculteit voor Duurzaamheid en een faculteit 'Humanities', waar alle huidige opleidingen van de UA onder zullen ressorteren.

Dit maakt de speelruimte voor differentiatie binnen de opleidingen waarschijnlijk groter, terwijl we tegelijkertijd de ruimte vergroten voor individualisering (verbreding/specialisatie) van studenten, onder meer door het invoeren van een major-minorstructuur. Die

structuur zal ook gevolgen hebben voor differentiatie op het gebied van taalbeheersing.

Daarom ligt een grotere differentiatie van het taalaanbod op opleidingsniveau voor de hand, naast de al genoemde verbeterde afstemming op de 'taalbehoefte' van het werkveld van de opleiding.

Het te ontwikkelen taalbeleid gaat daarbij overigens eerder uit van differentiatie in niveaus van taalbeheersing van de vier belangrijkste talen van Aruba dan van differentiatie in het aanbod van talen, de wens naar modules in het Portugees en Mandarijn ten spijt.

Dat brengt mij op twee andere belangrijke doelstellingen van het taalbeleid voor de UA:

De eerste is:

Hoe gaan we om met het formuleren van ingangseisen als het gaat om taalbeheersing?

Ook hier ligt het weer voor de hand om de opleidingen autonome keuzes te laten maken, maar daarmee zijn we er jammer genoeg niet, want hoe ga je bijvoorbeeld om met de grote verschillen in instroomniveau onder de studentenpopulatie van de UA?

Dit speelt niet alleen een rol bij de beheersing van het Spaans en Papiamentu, maar is zeker ook niet verwaarloosbaar bij de beheersing van het Engels en Nederlands.

Binnen de Engelstalige opleidingen van de Faculty of Arts & Science, dat zijn Organization, Governance and Management (OGM) en Social Work and Development (SWD), wordt bijvoorbeeld een bepaalde minimumscore voor SAT en TOEFL als ingangseis gehanteerd, behalve voor studenten die minimaal een 8 wisten te scoren voor hun eindexamen Engels. Maar inmiddels is ook een module Nederlandse taalbeheersing aan het programma toegevoegd, op nadrukkelijk verzoek van het werkveld. Kun je dan nog studenten toelaten met een mooie score op de Engelse toetsen, maar die geen Nederlands spreken?

De FEF en Faculteit der Rechtsgeleerdheid (FdR) hanteren in het eerste jaar het eerder genoemde examen Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) als ingangseis voor Bachelor 2, maar voegen – mede als gevolg van toelating tot het Erasmus Plus-programma van de EU – steeds meer Engelse modules toe. Moeten we dan ook voor die programma's ook SAT en TOEFL of een andere toets voor beheersing van het Engels gaan eisen? U begrijpt het dilemma ...

Zoals aan het begin opgemerkt is er daarnaast mogelijk ook nog sprake van groeiende verschillen in instroomniveau. De UA dient dit te onderkennen en vanwege de grote instroomverschillen kunnen

er per opleiding dan ook aanvullende taaleisen gesteld worden. Dit zal een van de uitgangspunten van het taalbeleid moeten zijn. Hoe zich dat in concrete maatregelen zal vertalen voor een relatief kleine onderwijsinstelling met een al tamelijk overbelaste talenstaf moet nog volledig uitgewerkt worden, maar ook hier ziet u ongetwijfeld een dilemma voor uw geestesoog..

We voeren daarom op dit moment ook discussie over de mogelijkheid om differentiatie in uitstroomniveau toe te laten. Dit vergroot weliswaar de 'toelaatbaarheid' van studenten, maar heeft vanzelfsprekend ook gevolgen voor de uniformiteit van de diploma's die we uitgeven.

Gaan we werken met verschillende diploma's en maken we dan op de cijferlijst duidelijk welke talen op welk niveau de afgestudeerde beheerst?

Waarmee ik op het tweede en laatste punt van deze toelichting op het taalbeleid van de UA kom en wel dat van toetsing van de talenkennis. Alweer enkele jaren geleden is de wens geformuleerd om te komen tot afstemming van toetsing om gelijkwaardigheid en vergelijking tussen de verschillende opleidingen als het gaat om taalbeheersing mogelijk te maken.

Dit zou volgens ons het beste kunnen worden uitgevoerd door het nieuw op te richten 'Centre for Language and Communication'. Daar zouden we ook graag het aanbod van al het taalonderwijs binnen de UA onderbrengen.

Waarbij we de UA als organisatie het liefste zien groeien naar een carrouselmodel. Dit is een model waarbij de opleidingen als zelfstandige entiteiten rondom een aantal service centra zijn geplaatst, waarvan het Centre for Language and Communication er dan een is.

De verschillende opleidingen kunnen dan komen 'winkelen' en modules in de gewenste taal en het gewenste (begin- en eindniveau) inkopen, terwijl, zoals gezegd, we het niveau van toetsing kunnen waarborgen.



Kitty Groothuijse gaf de deelnemers inzicht in de actuele ontwikkelingen in het taalbeleid van de universiteit van Aruba en de rol die de Taalcommissie daarin speelt.



Een aandachtig gehoor!

• • • •

ACTUELE ONTWIKKELINGEN TAALBELEID CURAÇAO

RONALD SEVERING



TAALBELEID NEDERLANDS OP CURAÇAO

Welkom op Curaçao, mede namens de lokale vakgenoten van de universiteit van Curaçao. Dit is een uitstekende gelegenheid om informatie en collegiale ervaringen uit te wisselen over het vak Nederlands in het Caribisch gebied. Van deze mogelijkheid maak ik dan ook graag gebruik om iets te vertellen over de actuele ontwikkelingen ten aanzien van het taalbeleid en de uitvoering ervan op ons eiland. In dit praatje voor jullie als mededocenten in het hoger onderwijs in het Caribisch gebied en voor genodigden zal ik uitgaan van (1) het Curaçaos taalbeleid van de overheid. Na een korte beschrijving van de recente gebeurtenissen ten aanzien van het taalonderwijs, zal ik ingaan op (2) het Nederlands in de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs (LOFO) en (3) het onderwijs Nederlands in de Bachelor-opleiding en de Masteropleiding. Na (4) over mijn eigen vakken iets te zeggen zal ik aandacht besteden aan de (5) lokale uitgaven voor het taalonderwijs Nederlands.

1.1 Het Curaçaose taalbeleid

We kijken heel even naar de recente geschiedenis van inspanningen die verricht zijn om de planning ten aanzien van taal en onderwijs op Curaçao vorm te geven. De huidige geldende wetgeving inzake taalonderwijs voor het jonge land Curaçao is, in de nadagen van het land de Nederlandse Antillen, tot stand gekomen. In 2006 verscheen het Deltaplan dat drie doelstellingen beoogde te bereiken in 2011: namelijk het oplossen van schooluitval, verlaging van jeugdwerkloosheid en voldoende aanbod voor alle jongeren. Om dat te realiseren was het noodzakelijk om onderwijs- en taalbeleid mogelijk te maken door onderwijs- en taalwetwetgeving vast te leggen.

In datzelfde jaar, 2006, verscheen eveneens het document *Visie op taalbeleid I; De instructietaal in het funderend onderwijs*. Het funderend onderwijs is de Antilliaanse en nu de lokale Curaçaose naam voor het basisonderwijs. Het bestaat uit acht jaar onderwijs voor 4- tot 10-jarigen. Het genoemde Visiedocument werd geaccordeerd door de ministerraad. Nieuw in dit document was, dat de overheid officieel de Antillen als een meertalige gemeenschap wilde presenteren. Dit laatste is een duidelijke taalbeleidskeuze. In het document viel verder te lezen dat daarom de tweede taal, het Nederlands, en de vreemde talen Spaans en Engels voor de Benedenwindse Eilanden een duidelijke positie zouden krijgen in de wet op het funderend onderwijs. Vooralsnog zou het Nederlands voldoende

aandacht moeten krijgen om de overschakeling in het voortgezet onderwijs in het Nederlands te versoepelen. Het voortgezet onderwijs is nog steeds in het Nederlands en dit vereist, waar Papiamentu de voertaal is, een degelijke familiarisering vanaf de eerste cyclus en vervolgens een zo snel mogelijke transitie van de instructietaal Papiamentu naar de instructietaal Nederlands. De kabinetskeuze voor meertaligheid wordt een jaar later in 2007 wettelijk vastgelegd in de landsverordening officiële talen. Hierin wordt bepaald dat de drie officiële talen van de Nederlandse Antillen het Engels, het Nederlands en het Papiamentu zijn. Om de duurzaamheid van het beleid te garanderen is dit alles verder verankerd in een zevental onderwijswetten (De Vries & Menckeborg, 2009).

In de landsverordening Funderend Onderwijs zien we dat de talen Engels, Nederlands en Papiamentu mogelijke instructietalen zijn. Aan het eind van het funderend onderwijs, dienen de leerlingen op Curaçao en Bonaire het Nederlands en het Papiamentu op hetzelfde niveau te beheersen. Dit ongeacht of de school het Papiamentu of het Nederlands als instructietaal heeft.

Ook voor scholen voor het voortgezet onderwijs bepaalt de wet dat de instructietaal een van de drie officiële talen, Engels, Nederlands of Papiamentu is. De instructietaal wordt omschreven als de taal die op een school gehanteerd wordt bij zowel de mondelinge als de schriftelijke kennisoverdracht en bij alle toets- en examenopgaven. Deze drie talen zijn ook bij de verschillende schooltypen verplichte examenvakken. Het Papiamentu heeft de plaats ingenomen van het Spaans, waardoor het Spaans een keuzevak is geworden naast het Duits en het Frans. Uit de voorgeschreven lessentabellen is af te leiden dat het Nederlands als instructietaal in de basisvorming van het vo en in het havo/vwo kracht wordt gegeven als instructietaal.

1.2 Recente beleidsvoornemens

In 2010 veranderde de staatkundige structuur en werd Curaçao een autonoom land in het Koninkrijk. De wetgeving, zeker de wettelijke regelgeving rond taalonderwijs, bleef echter ongewijzigd. Wat wel plaats vond, is dat er een enorme golf van vernieuwingen werd ingezet in begin 2000. In die golf zijn heel wat projecten opgestart per schooltype en schoolniveau die betrekking hadden op het schooltaalbeleid. Daartoe kwamen er o.a. taalbeleidscoördinatoren op de verschillende schoolniveaus en elke school werkte aan een schooltaalbeleidsplan. Sinds 2010 hebben de ministers van onderwijs elkaar zeer frequent afgewisseld. Als uitwerking van passages in het lopend regeerakkoord 2012-2016 kwamen er plannen voor een nieuw nationaal (onderwijs)taalbeleid (MOWCS, 2014). Er zijn enkele punten die in dit beleid centraal moeten komen te staan. Zo zal gewerkt worden aan de status van de verschillende talen in alle lagen van de gemeenschap. Het multilinguaal bewustzijn en de

kwaliteit van de taalbeheersing van de gehele bevolking zal gestimuleerd worden. Er is een streven naar samenhang tussen het nationale taalbeleid, het onderwijstaalbeleid en de uitvoering van het schooltaalbeleid door schoolbesturen en hun scholen. Het onderwijstaalbeleid en het arbeidsmarktbeleid zullen ook overeenkomen. De rol van het Papiamentu zal zowel in het onderwijs als op de arbeidsmarkt een belangrijke rol spelen.

Met betrekking tot het Nederlands zal de overheid verantwoordelijk zijn voor de herwaardering van de rol die het heeft in het onderwijs, op de arbeidsmarkt en het gebruik ervan als overheidstaal en als belangrijke communicatietaal in het koninkrijk. Omdat het Nederlands de meest gebruikte instructietaal in het voortgezet onderwijs is, leidt dit tot de volgende beleidsuitgangspunten. Het Nederlands moet als 'vreemde taal' worden aangeboden in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en in opleidingen en trainingen. Er wordt vastgesteld dat het Engels oprukt en een ruimere plaats in de gemeenschap en het onderwijs opeist. In de gemeenschap is de vraag aan de orde over het gebruik van het Engels als instructietaal op enkele schoolniveaus. Deze informatie komt uit een conceptdocument uit 2014 van de afdeling beleid van het Ministerie van onderwijs.

Tot zover het formele kader voor taal in het onderwijs en in het bijzonder de regelgeving voor het Nederlands. We kunnen nu onze blik vernauwen en gaan dan van het algemeen taalbeleid naar het schooltaalbeleid toe.

2 Nederlands in de LOFO

De LOFO op de UoC (University of Curaçao, voorheen de Universiteit van de Nederlandse Antillen, UNA) leidt leraren op voor het basisonderwijs, het Funderend onderwijs. Deze leraren worden opgeleid als General Teachers. Ze verzorgen traditioneel alle acht de educatiegebieden die op school gegeven worden. In 2012 liet de Algemene Faculteit een stappenplan schrijven om de taalvaardigheid van LOFO-studenten te kunnen verhogen (Stappenplan, 2012). Daarin staat dat een combinatie van factoren de kwaliteit van het aangeboden onderwijs op de LOFO beïnvloedt. Dit zijn o.a. de hoeveelheid talen die wordt aangeboden (Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans), de differentiatie in taalniveaus die hieraan is verbonden (variërend van B1 tot C1/C2), de differentiatie in taaldidactiek voor het aanleren van deze talen (moedertaal Papiamentu als instructietaal, vreemde taal Nederlands als instructietaal, familiarisering met de vreemde talen Engels en Spaans) en de beperkte onderwijstijd (een vierjarige hbo-opleiding) waarin dit alles moet worden ingebouwd en uitgevoerd. Een van de conclusies is, dat er voor het Nederlands instroomseisen moeten worden gesteld.

Er zal aandacht zijn voor het Papiamentu als moedertaal en instructietaal en de aansluiting hierop van het Nederlands als vreemde taal en instructietaal. Een vraag daarbij is of het streefniveau van Papiamentu én Nederlands op de LOFO gelijk moet zijn aan het streefniveau dat voor de pabo voor het Nederlands wordt voorgesteld.

3 Nederlands in de bachelor- en de masteropleiding

De studenten die in het eerste jaar binnenstromen komen uit het havo, het vwo of het mbo, op Curaçao het secundair beroepsonderwijs (sbo). Na een vierjarige bacheloropleiding kunnen ze door in de tweejarige hbo-masteropleiding.

3.1 Vakken bij Leraren Nederlands Bachelor

Voor we bij de bacheloropleiding komen eerst iets over het taalonderwijs in het havo/vwo. Een van de docenten die bij de bachelor- en masteropleiding Nederlands geeft is Merry van Blarcum. Merry kan helaas niet aanwezig zijn maar stuurde mij haar informatie op. Zij werkt op een van de twee havo/vwo-scholen van het rooms-katholieke schoolbestuur. Dat is ook het grootste bestuur. In haar e-mailtekst vertelt ze over het taalbeleid op haar havo/vwo-school en ook over de invulling van het taalbeleid op de universiteit. Ik citeer en paraphraseer uit haar tekst.

Het schoolbestuur is dit schooljaar begonnen met gericht taalbeleid op zijn twee havo-/vwo-scholen. Vanaf augustus zijn er taalcommissies gevormd op beide scholen om het taalbeleid op een structurele manier aan te pakken. Er komt twee keer per jaar een trainer uit Nederland (Guus Perry) en die traint de taalcoaches. De taalcoaches moeten de verworven kennis delen met de rest van het team. Maandelijks zijn er momenten van afstemming op deze scholen om het proces te monitoren, de vooruitgang en om andere aanverwante zaken te bespreken. Op school is er daarna overleg met de directeur en zijn er vergaderingen met de docenten.

Op deze school, het Radulphus College, is hiermee een aanvang gemaakt in de brugklas, nu de basisvorming. Elke leerling heeft een taalschrift moeten aanschaffen. In dit taalschrift komen elke dag van elk vak twee voor de leerling onbekende woorden te staan, waarvan de betekenis in diverse contexten is gebruikt. Die woorden zijn bijvoorbeeld bij het vak wiskunde aan de orde geweest. Thuis moet de leerling zelf aan de slag gaan. Bij het vak Nederlands wordt er vier maal per week telkens tien minuten stilgestaan bij die woorden. Vragen van de leerlingen kunnen dan aan de orde komen. Naast dit project hebben alle leerjaren extra woordenschatoefeningen ingebouwd in het jaarprogramma. De eerste twee leerjaren gebruiken een boek waarvan de onderwerpen onder andere gericht zijn op het heem en andere algemene thema's zoals bijvoorbeeld

het verzamelen van munten. Voor de andere leerjaren wordt er gebruik gemaakt van enkele websites voor woordenschatuitbreiding waaronder: (1) cambiumned.nl, (2) woordjesleren.nl en andere speciaal voor het havo en voor vwo 3. De leerlingen moeten zelfstandig de oefeningen maken. In de laatste periode wordt de toets digitaal op school gemaakt. De leerling is verplicht hiervoor een voldoende te halen. Bij een onvoldoende moet hij of zij de toets net zo vaak maken totdat die aan een voldoende komt. In havo 4 en 5, vwo 4 en 5 en 6 wordt er tijdens proefwerken en schoolexamens schriftelijk getoetst op dit onderdeel. De cijfers tellen allemaal mee voor het rapport en worden verdisconteerd in het eindcijfer. Het taalmilieu van elke leerling wordt bijgehouden en de thuis gesproken talen worden geregistreerd. Ook buiten de lessen wordt het Nederlands gestimuleerd: studenten beluisteren Nederlandstalige programma's via de diverse radiostations en tv: BVN en Nederland 1, 2 en 3. Aan de hand van gerichte opdrachten, zoals wat is de relationele boodschap van dit bericht, wordt nagegaan hoe de student met de Nederlandse taal omgaat. Dit wordt in de klas besproken met de studenten.

Onderwijs Nederlands in de Bacheloropleiding

Deze lijn in de bovenbouw van het havo/vwo loopt door in het eerste leerjaar, de propedeuse op de universiteit, de UoC dus, althans, bij de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands. Bij de modules die Merry zelf verzorgt, vooral vaardigheidsonderdelen, namelijk Spreken en Luisteren, Leesvaardigheid en Schrijven, moeten de studenten in een woordbestand alle voor hen onbekende woorden die zij tijdens de studie tegenkomen, noteren. Ze moeten dan telkens een zin maken met het woord in verschillende contexten. Ook woorden die zij bij andere modules tegenkomen, kunnen opgenomen worden. De woorden van hun vakjargon (vaktaalwoorden) moeten ze weer in een aparte lijst noteren. Ze gaan hier elke periode mee door. Bij de UoC zijn de semesters weer opgedeeld in twee perioden. Ook wordt het niveau van de studenten bepaald aan de hand van een assessment. Als gevolg van bevindingen van de docent tijdens, bijvoorbeeld het corrigeren van het werk, moeten studenten een verbeterplan opstellen. Ze geven vervolgens in een schema aan hoe zij hieraan gaan werken. Ook hun eigen bevindingen bij toetsen en dergelijke, worden in dit plan meegenomen. In een Logboek houden zij de uren bij die ze besteed hebben en in een reflectieverslag reflecteren zij op hun ontwikkeling. Alles komt weer bij de docent terug en gaat ook naar de Studieloopbaanbegeleider, de SLB-er.

Verder, beginnen de studenten al in de eerste periode aan het Juniorwoordenboek+9 om extra woorden te leren. Ze maken ook gebruik van de woordenschattaalmap voor Stijlmap (groep 8), de

Schrijfwijzer van Jan Renkema, en de verschillende methodes die voor het hbo geschikt zijn. Ook hier gebruiken ze de websites zoals: cambiumned.nl; beterspellen.nl en jufmelis.

3.2 Vakken bij de masteropleiding leraar Nederlands

In de masteropleiding lopen de vaardigheidsonderdelen van de bachelor door. Bij de vaardigheidsvakken worden de lessen afzonderlijk per taal gegeven. De masterstudenten Nederlands zitten dan in een afzonderlijke groep voor hun eigen taalbeheersing. De meeste andere vakken worden gezamenlijk gevolgd. Er is een blok taalkunde, een voor literatuur en een blok met vakken voor taalacquisitie. Aan het eind van de tweejarige opleiding schrijven de studenten een eindschrijving. Die gaat over taal gekoppeld aan onderwijs. Ze krijgen ook een assessment over hun portfolio.

Het voornemen is om binnenkort te starten met een research-master. Het is het streven om deze opleiding af te sluiten met een werkstuk dat gelijk ook een voorstel is voor een onderzoek voor een doctoraat (PhD-proposal). Er zijn nu reeds afgestudeerden van de hbo-masteropleiding die les geven aan de bachelor- en ook masterstudenten.

4 Over mijn eigen vakken

Bij een conferentie zoals deze, is het uitwisselen van informatie tussen de deelnemers van belang. De participanten willen van elkaar weten wat de ander doet aan talen in het hoger onderwijs in het eigen land en binnen de eigen instelling. Het betreft in het bijzonder het Nederlands. Daarbij is de context, met name de taalcontext zeker relevant. Het leek mij dan ook verhelderend voor de bezoekers om een beeld te geven van de taalonderdelen die ik persoonlijk verzorg op onze lokale universiteit, de UoC.

Ik doceer zowel vakken bij de bachelor- als bij de masteropleidingen. Enkele daarvan zijn van meer algemene aard zoals: Inleiding taalwetenschap, Theorie Taalleren en Taalbeleid. Meer op het vak Nederlands toegespitst zijn de vakken: Taalkunde Nederlands, Nederlands in Papiamentstalige context en Capita selecta Nederlands. Soms geef ik ook colleges literatuur in overleg met de literatuurhoogleraar Wim Rutgers. Dat zijn weleens geweest: Literaire analyse voor de groepen Papiamentu, Nederlands en Spaans, het vak Literaire benaderingen en literatuurgeschiedenis.

Bij de masteropleidingen geef ik aan alle vier de taalgroepen het vak Raamwerk taalleren. Het Europees Referentiekader met de ABC-niveaus en subniveaus staan dan centraal. De masteropleiding Special Educational Needs voor zittende leerkrachten in het speciaal onderwijs krijgt wat taalonderwijs betreft het college Mondelinge taalontwikkeling en het college Geletterdheid. Voor de mondelinge taalontwikkeling hebben we een gastdocent uit Nederland, Frans

Teunissen. Het complementair vak Geletterdheid verzorg ik. Daarbij komt de ontwikkeling van het schriftelijk taalgebruik met accent op leren lezen aan de orde. De SEN-opleiding wordt ook op Bonaire aangeboden.

5 Lokale uitgaven voor het taalonderwijs Nederlands

Voor het vak Geïntegreerd literatuuronderwijs, GLO, hebben we als auteursgroep in de jaren 2000 de tweedelige literatuurmethode *Kadans* (Severing, Rutgers, Echteld, 2002; 2006) geschreven. Het eerste deel van *Kadans* behandelt de Literaire ontwikkeling van de leerlingen en behandelt literaire begrippen. Dit alles voor 6 talen. Het tweede boek van *Kadans* biedt de Literatuurgeschiedenis aan voor de zes literaturen voor de talen: Papiamentu, Nederlands, Engels, Spaans, Frans en Duits. De GLO-benadering bleek te veel te eisen van docenten en leerlingen waardoor de docenten weer terug wilden naar het afzonderlijk benaderen van de literatuur per taal. De lerarenopleiding van de UoC zelf, maakt nog steeds gebruik van beide Kadansdelen en het ondersteunend materiaal, zoals handleidingen, cd's en dvd's. Voor de docenten Nederlands in het havo/vwo en het hbo schreef een volgende auteursgroep vervolgens de tweedelige literatuurmethode *Perspectief* (Rutgers, Severing en Severing-Halman, 2010; 2011). Het eerste deel gaat over proza in het Nederlands, terwijl het tweede boek de dichtkunst behandelt. Dit tweede boek is chronologisch geordend en geeft literair-historische informatie.

Recent zijn voor het middelbaar beroepsonderwijs, het sbo dus, Handleidingen voor Taalportfolio's voor vier talen ontwikkeld. Het portfolio voor het vak Nederlands diende als bron. Het Europees Referentiekader en Referentiekader taal en rekenen van de Commissie Meijerink waren leidend voor de ontwikkeling hiervan. De niveaus A, B en C van het Europees Referentiekader en de Niveaus 1F tot 4F en 1S tot 4S worden in de handleidingen met elkaar in verband gebracht.

Al 17 jaar wordt er jaarlijks op een eiland of in een land in het Caribisch gebied de zogeheten Eastern Caribbean Islands Cultures Conference gehouden. De artikelen die hierbij horen geeft Curaçao al 8 jaar uit. De boeken worden gezamenlijk uitgegeven door de University of Curaçao, de Fundashon pa Planifikashon di Idioma, de University of the West Indies en de University of Puerto Rico, Río Piedras. Van de twee delen komen de artikelen van auteurs van de ABC-eilanden in een apart boek. Er staan ook artikelen in het Nederlands en het Papiamentu in. In principe zijn alle Caribische talen welkom. Ook uw artikel over taalonderwijs is welkom. U bent van harte uitgenodigd.

Ik wil eindigen met het wijzen op de behoefte aan materiaal voor het vak Nederlands op alle niveaus dat lokaal ontwikkeld wordt.

Verwijzingen

Janssen, Maria & Bert Vos (2005). Taalbeleidsplan VSBO, Een format om te komen tot een taalbeleidsplan voor de school. Curaçao: Nacsi, Netherlands Antilles - Center for School Improvement 'For better learning and teaching'.



66

STATUS QUO TAAL IN HET CARIBISCH NEDERLANDSE ONDERWIJS

ELAINE MARCHENA EN MARITSA SILBERIE



Achtergrond

Met de realisatie van de staatkundige transitie op 10 oktober 2010, waarbij de eilanden Bonaire, Sint Eustatius en Saba de status van bijzondere gemeente binnen het koninkrijk kregen, werd het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (OCW) verantwoordelijk voor het onderwijs op deze drie eilanden. Aansluitend committeerden onderwijsstakeholders van de eilanden zich in maart 2011, samen met het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (OCW) en de Caribisch Nederlandse vestiging van het ministerie (RCN/OCW) aan de eerste "Onderwijsagenda".

Deze agenda, voluit de "Onderwijsagenda voor Caribisch Nederland: samen werken aan kwaliteit", baseert zich onder meer op kritische rapportages van de Nederlandse Inspectie voor het Onderwijs naar aanleiding van bezoeken aan de scholen en onderwijsvoorzieningen op de drie eilanden.

De Inspectie voor het Onderwijs constateerde dat de betrokken instellingen geen basiskwaliteit leverden. De hoofddoelstelling van de eerste Onderwijsagenda is daarom, dat de onderwijsinstellingen op deze drie eilanden in 2016 de basiskwaliteit behalen conform de maatstaven van de Inspectie voor het Onderwijs. Onder deze instellingen vallen:

- de scholen voor primair onderwijs (PO);
- de scholen voor voortgezet- en beroepsonderwijs (VO en BO);
- de aanbieders van sociale kanstrajecten voor jongeren en
- de expertisecentra onderwijszorg op ieder van de drie eilanden.

In november 2015 hebben 14 van de betrokken 21 instellingen de basiskwaliteit behaald.

Onderstaand wordt voor ieder van de drie eilanden ingegaan op de ontwikkelingen tussen 2011 en 2015 op het gebied van de instructietaal.

Taalachterstanden

In de Onderwijsagenda zijn vijf prioriteiten benoemd, waarbinnen diverse verbeterpunten zijn overeengekomen. Om de doelstelling van de Onderwijsagenda (de basiskwaliteit) te kunnen realiseren, hebben de betreffende onderwijsinstellingen in Caribisch Nederland (CN) verbeterplannen opgesteld. Door OCW werden schoolcoaches aangesteld om de directies te ondersteunen bij het opstellen en implementeren van de onderwijsverbeterplannen. Punt 3.2.1 uit de

Onderwijsagenda: "Scholen besteden extra aandacht aan taal (beleid) en rekenen" is één van de actiepunten in dit kader^{*1}. Daartoe zijn op alle scholen binnen CN extra lesuren besteed aan het Nederlands en Rekenen. In 2013 constateerde de Inspectie ten aanzien van de Nederlandse taal wederom dat leerlingen vanuit het PO het VO instroomden met grote achterstanden op het gebied van woordenschat, begrijpend lezen en rekenen.

Nederlands als vreemde taal

Het Nederlands is op de eilanden van Caribisch Nederland, net als op de overige eilanden van de voormalige Nederlandse Antillen, een vreemde taal die buiten de scholen nauwelijks wordt gesproken. De Inspectie voor het Onderwijs constateerde dat dit een extra opgave voor de scholen is en een belangrijk knelpunt vormt voor het verhogen van de onderwijskwaliteit. Op basis van dit inzicht werd geconstateerd dat lesmaterialen nodig zijn voor het doceren van Nederlands als Vreemde Taal (NVT) en trok RCN/OCW in 2013 een externe partij aan voor de ontwikkeling van een NVTIC (Nederlands als vreemde taal in het Caribisch gebied) methode. Helaas moest de samenwerking met deze partij, om verschillende redenen, worden stopgezet.

Bovengenoemde constatering van de Inspectie voor het Onderwijs ten aanzien van het Nederlands als vreemde taal op de eilanden van CN was voor de Staatssecretaris van OCW aanleiding om in maart 2014 de Taalunie te vragen te adviseren over hoe om te gaan met het Nederlands Referentiekader Taal (NRT) en over wat er nodig is om te komen tot een adequaat onderwijsaanbod in en van het Nederlands in Caribisch Nederland. Dit alles rekening houdend met het feit dat het Nederlands een vreemde taal is.

De Taalunie kwam in december 2014 met het gevraagde advies, getiteld "Nederlands op z'n BEST – Advies over het Nederlands in Caribisch Nederland naar aanleiding van de adviesaanvraag d.d. 11 maart 2014 van OCW aan de Taalunie ten aanzien van het onderwijs Nederlands in Caribisch Nederland". De Taalunie stelt in dit advies vast dat voor de drie eilanden in Caribisch Nederland vanwege de verschillen in taalsituatie, de rol van het Nederlands en de onderwijscontexten maatwerk per eiland voor het onderwijs Nederlands noodzakelijk blijkt. Een uitwerking van het advies van de Taalunie t.a.v. Bonaire volgt in het volgende hoofdstuk, over de ontwikkelingen op Bonaire op het gebied van taal.

Inmiddels was voor de eilanden Sint Eustatius en Saba in 2014 een initiatief gestart voor de productie van op de lokale context afgestemd NVT lesmateriaal, dat inmiddels binnen de PO-scholen wordt gebruikt.

Daarnaast is op Bonaire sinds 2014 een gespecialiseerd extern onderwijsondersteunend bureau PO-docenten aan het trainen in het taalontwikkellend lesgeven.

Taal in het onderwijs op Bonaire

Voor Bonaire stelt de Taalunie in het advies "Nederlands op z'n BeSt" dat het Nederlands voor de leerlingen op dit eiland de functie van toegangspoort heeft naar (kennis)ontwikkeling en voorbereidt op het behalen van een diploma. Om het niveau van het Nederlands te verbeteren, adviseert de Taalunie over te gaan naar een situatie waarbij het onderwijs niet pas vanaf groep 5 maar al vanaf groep 1 (bij voorkeur vroeger) van de basisschool in het Nederlands wordt gegeven. In alle andere vakken dan het vak Nederlands (de 'zaakvakken') zal bovendien 'taalontwikkellend' les moeten worden gegeven. Op deze manier komen de leerlingen meer en op een betere manier in contact met het Nederlands, waardoor zij deze taal al vroeg in hun schoolloopbaan op een hoog niveau zullen beheersen. Voor specifieke leerlinggroepen zou differentiatie mogelijk moeten zijn.

Het Papiamentu heeft ook een belangrijke functie

Naast het Nederlands vervult het Papiamentu een belangrijke rol en wel, volgens de Taalunie, met betrekking tot de identiteit van het Bonairiaanse kind. Er dient dan ook in en buiten de school extra aandacht te worden besteed aan behoud en versterking van het Papiamentu als taal van de sociaal-maatschappelijke communicatie en uitdrukking van de eigen cultuur en identiteit. Daarnaast moeten de kinderen academische vaardigheden in het Papiamentu kunnen ontwikkelen. De Taalunie gaat er daarbij vanuit, dat Nederlands en Papiamentu gelijkwaardig aan elkaar zijn als het gaat om hun belang voor een evenwichtige ontwikkeling van de kinderen, maar dat beide verschillende functies in het onderwijs en in de samenleving vervullen. Dit functieverschil moet volgens het advies tot verschillende doelstellingen leiden.

Ten aanzien van de vraag over de inzetbaarheid van het NRK stelt het advies dat dit referentiekader kan worden ingezet, mits er bij de implementatie rekening mee wordt gehouden dat dat het Nederlands op Bonaire een vreemde taal is. De Nederlandse referentieniveaus moeten volgens de Taalunie daarom worden toegesneden op de specifieke onderwijscontext en -praktijk van i.c. Bonaire, met gebruikmaking van de niveaus van het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK).

Het advies van de Taalunie ten aanzien van de vraag hoe te komen tot een passend aanbod Nederlands als vreemde taal is door de Staatsecretaris van OCW overgenomen. In het advies werd aanbevolen twee expertgroepen (één voor het Nederlands en één voor

het Papiamentu) in te stellen ten behoeve van de uitvoering van een quickscan. Deze expertgroepen moesten de consequenties van de voorgestelde aanpak in kaart brengen en de daaruit voortvloeiende actiepunten inventariseren, identificeren en vastleggen in een plan van aanpak.

Onderzoeksopdracht

Voor de uitvoering van de quickscan zijn, op 18 maart 2015 twee expertgroepen ingesteld, met als onderzoeksopdracht een inventarisatie te maken en daarin (voor zover in dit stadium mogelijk):

1. de gevolgen van het advies op hoofdlijnen in kaart te brengen;
2. mogelijke c.q. wenselijke interventies te beschrijven die nodig zijn om de 'ideale situatie', waarbij recht wordt gedaan aan het afzonderlijk belang van beide talen, in het taalonderwijs te bereiken;
3. de actiepunten te benoemen die uit 1 en 2 voortvloeien;
4. aan te duiden welke zaken om een nadere inventarisatie vragen, maar niet binnen de huidige 'quick scan' kunnen worden meegenomen;
5. de route (inclusief volgorde van de te nemen acties) te schetsen naar de 'ideale situatie' en daarbij uit te gaan van wat praktisch haalbaar is en dit ook zo te benoemen;
6. de onder 5 genoemde route te vertalen naar een realistisch tijdspad.

De inventarisatie diende uit te gaan van twee centrale vragen die per onderwijsniveau (voorschoolse educatie, PO, VO en MBO) moesten worden gesteld.

- I. Welke doelstellingen dienen er gelet op het advies gesteld te worden?
- II. Zijn de kwantiteit en de kwaliteit van het taalcontact voldoende om deze doelstellingen te behalen?

Op basis van de antwoorden op deze vragen inventariseren de expertgroepen wat dit onder andere (qua interventies) betekent voor:

- bekwaamheid en bevoegdheid van docenten: over welke competenties moeten leerkrachten beschikken en wat betekent dit voor opleiding, naschooling en ondersteuning?
- les- en toetsmateriaal: aan welke eisen dienen materialen te voldoen, zodat deze bijdragen aan taalontwikkeling en passen in de lokale context? Welk bestaand materiaal (op Bonaire of elders op de Bovenwinden is bruikbaar en/of bruikbaar te maken) en binnen welke termijn?

- onderwijsactiviteiten algemeen: wat is nodig om het onderwijs zó in te richten, dat dit de taalontwikkeling van de leerlingen ondersteunt?
- onderwijsconstructie: wat is nodig, gelet op aansluiting tussen verschillende onderdelen binnen hetzelfde onderwijsniveau en tussen de verschillende onderwijsniveaus?
- de school als geheel: wat is nodig c.q. wenselijk op schoolniveau om het bereiken van de doelstellingen te ondersteunen?
- de wereld buiten de school/de maatschappij: wat is er in de bredere samenleving op Bonaire nodig om het bereiken van de doelstellingen te ondersteunen?
- financiële gevolgen: welke kosten brengt dit alles met zich mee?
- benodigde tijd: hoeveel tijd zal er moeten worden geïnvesteerd?

Een groot deel van bovenstaande onderzoeksvragen is gericht op de invulling en uitvoering van onderwijs. Aan deze algemene onderwijsvragen gaan voor de expertgroep Papiamentu twee specifieke kernvragen vooraf:

1. Hoe kan aan de functie van identiteitsontwikkeling in het taalonderwijs vorm gegeven worden?
2. Hoe kan worden geborgd dat het Papiamentu de zo lang bevochten status en waardigheid blijft behouden?

Aanpak en werkwijze van de expertgroepen

Bij de samenstelling van de expertgroepen, bestaande uit leden afkomstig van Aruba, Curaçao, Bonaire en Nederland, is ervoor gezorgd zo breed mogelijke kennis en expertise op verschillende gebieden bijeen te brengen, bijvoorbeeld op het gebied van invulling en uitvoering van (taal)onderwijs in het algemeen en/of op Bonaire in het bijzonder.

Verskillende disciplines waren vertegenwoordigd waaronder: taalonderwijs Papiamentu en Nederlands, meertaligheid, alternatieve didactiek, lesgeven, curriculumontwikkeling, deskundigheidsbevordering van lesgevers, kennis en ervaring over de rol en invloed van de thuistaal bij schoolsucces, identiteitsontwikkeling en persoonlijkheidsvorming van jonge leerlingen.

De expertgroepen hebben het onderzoek uitgevoerd in de periode maart tot en met juni 2015. In de bijeenkomsten op Bonaire zijn vervolgens de implicaties en consequenties van het advies van de Taalunie besproken, zowel in plenaire setting als binnen elke expertgroep. Ook het advies van de Taalunie zelf is diepgaand besproken en was soms onderwerp van heftige discussies, waarover niet altijd overeenstemming kon worden bereikt. Binnen de expertgroepen is via Skype van gedachten gewisseld met leden in andere

delen van het Koninkrijk. Ten slotte is ten behoeve van de deelrapporten 'desk research' uitgevoerd.

Een deel van het onderzoek bestond uit gesprekken met betrokkenen en deskundigen op Bonaire en in Europees Nederland. Leden van de expertgroepen hebben in wisselende samenstelling gesproken met de directies van de scholen voor Primair Onderwijs (PO), het Openbaar Schoolbestuur en het Rooms-Katholiek Schoolbestuur, FORMA en het Expertisecentrum Onderwijszorg (EOZ). Het doel van deze gesprekken was het achterhalen van informatie over de feitelijke situatie op en behoeften van de scholen. Daarnaast is ook van gedachten gewisseld over (de strekking van) het Taalunieadvies.

Aard en opbouw van het rapport

Het rapport van de Taalunie is in de bijeenkomsten van de expertgroepen onderwerp van langdurige en soms heftige discussies geweest. Er kon dan ook niet altijd overeenstemming worden bereikt. Elke expertgroep heeft los van de andere groep bevindingen en aanbevelingen op papier gezet, hetgeen heeft geresulteerd in twee rapporten: Papiamentu in het onderwijs op Bonaire; een 'quick scan' (Expertgroep Papiamentu, juli 2015) en Inventarisatie inzake optimaliseren taalonderwijs Bonaire (Expertgroep Nederlands, juli 2015).

De voorzitter en de secretaris hebben beide rapporten samengebracht in één document van bevindingen en daarbij getracht zoveel mogelijk recht te doen aan visie en standpunten van beide groepen.

Waar staan wij nu

Het verslag van bevindingen en de daarbij horende rapporten zijn officieel aan de staatssecretaris aangeboden op 28 oktober 2015. De verwachting is dat deze de stukken binnen korte termijn aan de stakeholders op Bonaire worden aangeboden.

Taal in het onderwijs op Sint Eustatius

In 2013 is in opdracht van (RCN)OCW en de toenmalige gedeputeerde van Onderwijs van Sint Eustatius een onderzoek uitgevoerd² naar de instructietaal op dit eiland. Het onderzoek toonde aan dat het gebruik van Nederlands als instructietaal de leerprestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt. Hiermee bevestigde het onderzoek een op het eiland breed gedragen opvatting. Uit het onderzoek kwam ook naar voren dat het negatieve effect van de instructietaal zich uit in zowel de beheersing van het Nederlands als van het Engels. De belangrijkste conclusies van de onderzoekers is, dat alle onderwijsstakeholders op Sint Eustatius een goede beheer-

sing van zowel het Nederlands als het Engels voorstaan. Het onderzoeksteam presenteerde als aanbevelingen twee opties:

Optie 1:

- Engels als enige instructie- en alfabetiseringstaal, vanaf voor-schols t/m middelbaar onderwijs;
- Nederlands als vreemde taal volgens strategie *spelend onder-wijs* in het voorschoolse onderwijs en in de lagere groepen van het PO t.b.v. een goede informele basis in het Nederlands;
- Lezen en schrijven in het Engels vroeg in het basisonderwijs, lezen en schrijven in het Nederlands pas nadat een solide basis is opgebouwd in het lezen en schrijven in de Engelse taal (waarschijnlijk groep 5 PO);
- Aansluitend werken aan consolidatie van de beheersing van het Nederlands op basis van de beheersing van het Engels. Nieuwe concepten worden in het Engels geïntroduceerd.

Optie 2:

Als optie 1 met volgende toevoeging:

- Keuze na leerjaar 2 VO tussen:
 - Academische, beroeps- of praktijkonderwijsrichting met Engels als instructietaal en Nederlands als vreemde taal;
OF
 - havo of vmbo met Nederlands als instructietaal voor diegenen die hun opleiding willen voortzetten in Nederland of op de ABC-eilanden (keuze voor ABC-eilanden in combinatie met enkele uren Papiaments).

Haalbaarheidsonderzoek

Het ministerie koos er vervolgens voor om de haalbaarheid van de gepresenteerde opties te laten onderzoeken door een onafhankelijk, multidisciplinair onderzoeksteam.*³ De twee opties uit het eerste onderzoek werden daarbij aangevuld met nog twee opties, wat resulteerde in de volgende vier opties voor het schooltaalbeleid van Sint Eustatius:

1. Continuering van de huidige systematiek met aanpassingen (bijvoorbeeld in aantal lesuren en lesmateriaal);
2. Engels als enige instructietaal, gecombineerd met Nederlands als vreemde taal. De Nederlandse examenstructuur blijft gehandhaafd;
3. Als optie 2, maar met de mogelijkheid Nederlands als instructietaal te hanteren vanaf het tweede jaar van het voortgezet onderwijs voor leerlingen die op de Benedenwinden of in Nederland willen gaan studeren;

4. Engels als enige instructietaal, gecombineerd met Nederlands als vreemde taal. Het Caribbean Examination Council exam wordt gehanteerd (zoals op Saba).

Het onderzoeksteam dat de haalbaarheidsstudie uitvoerde, onderzocht alle vier de opties vanuit de volgende drie invalshoeken:

- A. Welke aanpassingen zijn nodig bij een keuze voor de resp. opties? (bijv. onderwijssystematiek, les- en toetsmateriaal, bekwaam- en bevoegdheid docenten, financiën, wettelijk kader);
- B. Wat zou de overgang van de huidige situatie per optie met zich meebrengen? (bijv. tijdstraject, hoe omgaan met huidige generatie leerlingen en docenten);
- C. Wat zijn de (mogelijke) gevolgen van invoering v.d. resp. opties?
- D. (bijv. onderwijskwaliteit, erkenning diploma's, arbeidsmarkt-perspectieven, leerprestaties en -opbrengsten, financiën).

Uit het haalbaarheidsonderzoek kwam optie 4 naar voren als de meest haalbare voor het toekomstige schooltaalbeleid van Sint Eustatius. Daarbij adviseerde het team van de haalbaarheidsstudie om het Nederlands als *sterke* vreemde taal aan te bieden, dus als verplicht vak en gegeven door vakdocenten die het Nederlands als moedertaal hebben of minimaal op B2 Plus- of C1-niveau beheersen. De docenten dienen bovendien geschoold te zijn of te worden in het aanbieden van Nederlands als vreemde taal.

Uitgangspunten en aanpak transitie naar Engels als instructietaal op Sint Eustatius

Voor de transitie naar het Engels als instructietaal op Sint Eustatius gelden de volgende uitgangspunten:

- De overstap naar het Engels als instructietaal zo snel mogelijk laten plaatsvinden om zoveel mogelijk zittende PO-leerlingen kans te bieden op Engelstalig onderwijs;
- Het schooljaar 2014-2015 benutten voor de voorbereidingen om in het daaropvolgende schooljaar te kunnen starten met het Engels als instructietaal;
- Start instructie in het Engels in schooljaar 2015-2016:
 - In alle leerjaren van het PO
 - In het eerste leerjaar VO
 - In 2016-2017 2e jaar VO erbij, 2017=2018 3e jaar VO erbij etc.
- Alle "spelers" in dit proces moeten op één lijn zitten: van docenten tot ouders;
- Een gecoördineerde aanpak is noodzakelijk. Daarom werd besloten om het transitieproces te laten leiden door een transitiecoördinator;

- Lokaal aanwezige expertise wordt, waar noodzakelijk, gecombineerd met noodzakelijke inhoudelijke externe ondersteuning (bijv. curriculumontwikkeling, ontwikkeling NVTmateriaal en bijscholing docenten in het Engels).

Conform het plan van aanpak voor de realisatie van de transitie, speelt de transitiecoördinator een centrale, coördinerende rol in de uitvoering van de volgende activiteiten:

1. Curriculumontwikkeling voor het PO, VO en MBO;
2. Ontwikkeling van NVT-lesmateriaal;
3. Vaststelling van het beheersingsniveau van het Engels onder de docenten door middel van een assessment, gevolgd door een bijscholingsprogramma;
4. Invoering van een Engelstalig examensysteem;
5. Ontwikkeling van een voorbereidingsprogramma voor vertrekkende studenten;
6. Aanpassing van de wetgeving.

Status realisatie transitie naar het Engels als instructietaal op Sint Eustatius

1 Curriculumontwikkeling voor PO, VO en BO

De ontwikkeling van de nieuwe curricula is vanaf de start van schooljaar 2014-2015 aangepakt in samenwerking met de scholen: er zijn werkgroepen samengesteld voor Engels, NVT en Math (Rekenen en Wiskunde). De werkgroepen hebben leerlijnen en periodeplannen uitgewerkt en er zijn inmiddels nieuwe methodes geselecteerd en in gebruik voor Engels, NVT en Math. Dit hele traject werd aangestuurd door de SLO (Stichting voor Leerplanontwikkeling), in nauw overleg met de transitiecoördinator.

2 Ontwikkeling van NVT lesmateriaal

Reeds voorafgaand aan de transitie naar het Engels is op Sint Eustatius een project geïnitieerd voor de productie van NVT-modules begrijpend lezen en woordenschat. Deze modules waren oorspronkelijk bedoeld om te voorzien in de meest urgente behoefte van de docenten aan NVT-materiaal dat aansluit op de lokale context. Dit in afwachting van de productie van een doorlopende NVTIC (Nederlands als vreemde taal in het Caribisch gebied) methode: een traject dat op dat moment vertraging had opgelopen en na enige tijd om diverse redenen gestaakt moest worden. De productie van de NVT-modules werd opgepakt binnen een samenwerkingsverband van de Taalunie met een externe realisator/tekstschrijver. Gaandeweg de productie van het materiaal werd het initiatief breder van opzet: in plaats van sec modules gaat het nu meer richting een methode NVT. Inmiddels wordt het lesmateriaal, genaamd "Neder-

lands onder de zon”, ingezet voor de lessen Nederlands op de PO-scholen in Sint Eustatius en Saba. De Taalunie begeleidt de introductie van het materiaal op de scholen van Sint Eustatius en Saba onder meer door de inzet van een ervaren NVT-taalcoach, die de scholen maandelijks bezoekt. Op Sint Maarten loopt momenteel bij drie scholen een pilot met dit materiaal en vanuit andere eilanden van de voormalige Nederlandse Antillen is inmiddels ook belangstelling voor dit materiaal.

3 Assessment en bijscholing Engels voor docenten

Na een tender koos OCW voor een samenwerking met de University of St. Martin (USM) voor de realisatie van een assessment en bijscholingstraject. Dit om te waarborgen dat de docenten een voldoende beheersing van het Engels zouden hebben om in het Engels les te kunnen geven. In het voorjaar van 2015 namen alle docenten op het eiland, inclusief het personeel van de voorschoolse opvang Buzzy Bees en de Mega D Youth Foundation voor naschoolse opvang, deel aan een assessment. Doel van het assessment was om het niveau en de behoeften van de docenten te inventariseren. De docenten werden vervolgens, op basis van de assessment resultaten, ingedeeld in vier niveaus. In zowel het assessment als de training worden vijf vaardigheden onderscheiden: luisteren, spreekvaardigheid, schrijven, lezen en grammatica en spelling. Sinds april 2015 worden de docenten in wekelijkse sessies door taalexperts van de USM klaargestoomd voor de examinering in september 2016, ter verkrijging van het Cambridge Certificate of English.

4 Invoering van een Engelstalig examensysteem

Momenteel werkt de Gwendoline van Putten School (GvP) op Sint Eustatius, in samenwerking met de transitiecoördinator en de Caribbean Examination Council (CXC), aan de invoering van de volgende CXC onderwijssystemen:

- het CSEC (Certificate of Secondary Education) voor de “Academic stream” (equivalent aan havo);
- het CCSLC (Caribbean Certificate of Secondary Level Competence) ten behoeve van de onderbouw.

Daarnaast oriënteren resp. de GvP en de PO-scholen van Sint Eustatius en Saba zich op:

- het CVQ (Caribbean Vocational Qualification) voor het beroepsgerichte onderwijs;
- de CPEA (Caribbean Primary Exit Assessment) in het PO. Het CPEA toetssysteem is vergelijkbaar met de CITO toets. Voordeel van dit toetssysteem met bijbehorend lesprogramma, is dat het heeft aangetoond de overgang van het PO naar het VO te kunnen vergemakkelijken.

5.5 Ontwikkeling voorbereidingsprogramma vertrekkende VO-leerlingen

Zoals ook in het haalbaarheidsonderzoek geadviseerd, is het van belang om een voorbereidingsprogramma te ontwikkelen voor studenten die hun opleiding in het buitenland willen voortzetten. Momenteel worden voorbereidingen getroffen voor het kunnen aanbieden van:

- een intensief programma voor de beheersing van de taal waarin de leerling zijn/haar studie gaat volgen;
- training van leerlingen in de competenties die zij nodig hebben voor hun studie en in het dagelijks leven.

Daarnaast is in 2014 op initiatief van RCN/OCW het platform “Studeren in het buitenland” opgezet, met leden vanuit alle eilanden van de voormalige Nederlandse Antillen. Dit platform zet zich in voor: een betere voorbereiding van de toekomstige studenten op hun eigen eiland;

- opvang en begeleiding van studenten in Nederland en in de regio;
- de opzet van een centrale database met informatie over erkende opleidingsinstituten in de regio.

6 Aanpassing van de wetgeving

Op 29 juni 2015 ondertekende de Koning het besluit tot wijziging van Het Tijdelijk besluit Saba Comprehensive School BES in verband met het invoeren van Engelstalig onderwijs aan de Gwendoline van Puttenschool.

Taal in het onderwijs op Saba

Op Saba speelt het Engels al langer een hoofdrol in het onderwijs. In het basisonderwijs is het Engels als sinds het jaar 1986 de instructietaal. In het voortgezet onderwijs wordt sinds de invoering van de examenstructuur van het CXC voor de algemeen vormende stroom in 1990, ook instructie in de Engelse taal gegeven. De leerlingen worden voor Nederlands klaargestoomd om het Cambridge General Certificate-examen af te leggen. Het NVT-materiaal “Nederlands onder de zon” wordt sinds het schooljaar 2014-2015 ook op de PO-scholen op Saba gebruikt en de docenten worden daar sinds het schooljaar 2014-2015 ook ondersteund bij het lesgeven conform de NVT-uitgangspunten.

“De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld.”

Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Noten

^{*1} Bij de vaststelling van de eerste onderwijsagenda gold op alle drie de eilanden van Caribisch Nederland qua instructietaal de situ-

atie sinds de invoering van het Funderend Onderwijs, in het jaar 2000, met instructie in de moedertaal in de onderbouw van het Primair Onderwijs (PO). Dit betekent dat op Bonaire het Papiaments de instructietaal was (en nog is) voor leerlingen in groep 1 tot en met 4. Vanaf de bovenbouw PO tot en met het Voortgezet en Beroepsonderwijs vindt de instructie plaats in het Nederlands. Op Sint Eustatius werd tot aan het schooljaar 2014-2015 hetzelfde taalbeleid gehanteerd maar dan met het Engels als instructietaal voor de onderbouw van het PO.

Sinds het schooljaar 2015-2016 is op Sint Eustatius het Engels de enige instructietaal in het PO en in het eerste jaar van het VO. In het VO wordt gewerkt aan een geleidelijke invoering van het Engels als de enige instructietaal. In zowel het PO als het VO heeft het Nederlands de status van sterke vreemde taal.

Op Saba was al sinds het jaar 1984 de instructie in het PO volledig in de Engelse taal. In het VO is de instructietaal daar al sinds het jaar 2000 Engels, sinds de invoering van het Engelstalige examenstelsel van de Caribbean Examination Council voor de algemeen vormende stroom.

*² Het "Language of instruction in Sint Eustatius" onderzoek werd in 2013 uitgevoerd door de taalexperts prof. Faracías (Universiteit van Puerto Rico), dr. Ellen-Petra Kester (Universiteit van Utrecht) en lic. Eric Mijts (Universiteit van Aruba).

*³ Het "Haalbaarheidsonderzoek instructietaal Sint Eustatius" werd in 2014 uitgevoerd door een multidisciplinair onderzoeksteam, bestaande uit Tineke Drenthe (voorzitter), Prof. dr. Wim Meijnen, dr. Rose Mary Allen en prof. dr. Gert Oostindie.



Elaine Marchena (St. Eustatius) en Maritsa Silberie (Bonaire) gaven de deelnemers inzicht in het onderwijs Nederlands op de BES-eilanden aan de hand van de Onderwijsagenda voor Caribisch Nederland.

••••

LANGUAGE POLICY AND PLANNING IN ST. MARTIN

RHODA ARRINDELL



Thank you to the organizers for the invitation and for putting together this platform to continue the discussion and find solutions for what I believe is a critical aspect in our development as a people in this Caribbean space, which we have not resolved adequately. I regret that due to work-related responsibilities, I am unable to participate fully in the deliberations, but from the menu of presentations, I imagine that they will be more than just food for thought. I wish all participants and organizers much success in the way forward and pledge my support in whatever way I can.

First permit me to offer a caveat

When I speak of St. Martin, I am referring to the entire island-nation, but for the purpose of the discussion here, in the context of the territories represented at this conference, I will hone in on the southern part of the island, which is often referred to as the "Dutch" part. Be mindful, though, that it is not a term that I use in reference to St. Martin, as I do not identify with, and equivocally denounce any reference to or notion of a Dutch (or French) St. Martin or Dutch Caribbean. I say this relative to the concrete, material history of St. Martin and out of respect for the sovereignty of the Caribbean and Caribbean people.

Steve Biko couldn't have said it better when he said "The most powerful weapon in the hands of the oppressor is the mind of the oppressed."

What is language policy?

A language policy is by definition a deliberate attempt to manipulate an individual's or community's use of a language or languages. Oftentimes, this attempt is made explicitly through legislation and other regulations.

The purpose of language policy

When language policies are put in place, they are done so for particular purposes. One way to gauge language policies is to look at the effectiveness and efficiency of the decisions being made. Another area to examine is that of agenda. Thus whose agenda is being promoted? And by agenda, I am not only referring to the educational agenda, but also the question of what social and/or political agenda is being served with a specific policy.

Language policy and identity

A people's language is one of the most salient symbols of their identity, as language and culture are inextricably linked. This means then that the medium of instruction used in education becomes a powerful tool in transmitting and maintaining the language and culture of the people.

When a people's language is negated and replaced by another language as instruction medium in the schools, the children become alienated from their culture and identity, destroying important aspects of their culture and identity. Research has shown that when this happens, the subsequent generations are deprived of important cultural values that are necessary to fashion their own identity. This puts the people in a state of schizophrenia, as Fanon would argue. Because they have developed a sense of dependency and inadequacy, becoming devoid of the values to their own heritage, they now embrace and appropriate the cultural values of the colonizer, even when these new values contribute to the disappearance of their own cultural heritage. This is what is also referred to as internalized oppression because the colonizing, dominant force has convinced the subordinate group that they and their language are inferior, and the subordinate group internalizes this and acts accordingly.

Commenting on their research related to medium of instruction policies in (former) colonial states, Tollefson and Tsui state the following:

"In former colonial states, the colonial language was adopted as a medium of instruction by a small number of schools and made available to an exclusive group of indigenous people. This exclusive group joined the elite of the society who had access to power, wealth, and status, and acted as auxiliaries to the colonizers and as brokers between the colonizers and the colonized. ... Consequently, formal education was made available by colonial governments through the indigenous languages (to a greater or lesser extent), either as an alternative, or as a transitional medium of instruction. No matter whether the colonial language or the indigenous languages were used, the goal remained the same—to subjugate the colonized." (pg. 3)

While the situation in the Dutch colonies in the Caribbean might have been somewhat different in that the medium of instruction was (initially) not different across schools and, therefore, made available to all students, the goal was no different. And similarly, the indigenous languages in the colonies were treated as uncivilized, backward, inferior, etc. The consequence has been that the speakers of these languages have internalized these beliefs about themselves and their languages, to the point of shame and shun....,

in turn participating in their own oppression through their actions in a number of areas.

A CASE IN POINT: Example in SXM of values disappearing: spelling ...

Today, while the St. Martin people continue to maintain the oneness of the island and the people, there are those, especially in administrative and policy areas, who intentionally promote division among the people. While the people of St. Martin have traditionally used the English spelling for the island's name, they insist on changing the name to the Dutch spelling, even in cases where it makes no sense (i.e. St. Martin Day). ... So ingrained that ... students today do not recognize the traditional, spelling with English, but rather with French. ... Even the names of institutions like the University of St. Martin have become corrupted ...

Then there are those who impose and others who accept the imposition of terms for the St. Martiners such as "Dutch Caribbean" or speak of St. Martiners as having a "kingdom identity."

Language policy (history) over the years in SXM

One area where this internalized oppression remains evident today is in the explicit school language policies in these territories, with St. Martin a clear example, as I've just shown. In St. Martin, the first-ever recorded formal instruction in either part of the island, which presumably would have been accessible to only a select group of people was given by the Methodists through an English-speaking minister in AD 1816. A course in Dutch would come late in 1843 and, in 1851, Dutch instruction. Instruction in French took place in 1849. Eventually, it is claimed, French-speaking teachers were imported from Guadeloupe for schools in the North. By the 1920s English had become the working language of the schools in the territory. It was not until 1933 that Dutch was introduced as the language of instruction in schools in the South. However, growing dissatisfaction with academic results led the island territory's administration to again opt for English as language of instruction in 1976. In 1987, when the Netherlands Antilles parliament pronounced the official languages of instruction in the Netherlands Antilles, in justifying its policy, it explained that, with regard to English in the Windward Islands:

"Up until the Second World War it was customary to maintain English as the language of instruction up to the fourth grade (and) only thereafter to switch over to Dutch. Sometime thereafter it was decided to implement Dutch as language of instruction in 1976 with the experiment "English in the first two grades

of elementary school and Dutch subsequently.” This experiment did not fully live up to expectations.” (pgs. 40-41, LCI).

Not only did the experiment not live up to expectations, but because of the political agenda, the language of instruction issue remained in flux in St. Martin (vacillating between English and Dutch, but in reality a sort of *defacto* bilingual education) until 2000, when in the Netherlands Antilles, mother-tongue education was introduced for the new educational approach, FBE (Foundation-Based Education, or *basisvorming* in Dutch). This meant that in St. Martin, the official language of instruction would be English. However, growing discontent from within the community (primarily in Curacao) prompted the then minister, Omayra Leeflang, to reverse this definitive decision, leaving language of instruction up to the individual school boards. In St. Martin, English was maintained as the language of instruction for public schools, and three (Catholic) school boards opted to use Dutch in some of their schools and English in others. However, with the dismantling of the Netherlands Antilles in 2010, the authority to decide on this matter fell into the hands of the Minister of Education. In the subsequent five years, with three different ministers, the language policy position has remained inconsistent, mainly due to the political agenda.

Language, as one of the most important elements of culture, remains for us until today an unfinished agenda we are still grappling with in our education system and in our daily expressions. The major languages spoken in St. Martin are English, Spanish, French-lexified Creole, French, Dutch, and Papiamentu respectively. By the time they get to grade school, most, if not all, St. Martin children have already acquired the popular English-lexified vernacular, called S’Maatin English.

Dutch and French are relegated mostly to schools, the judicial systems, and other areas of public administration. As the island-nation continues to engage in discussions on national identity, attitude toward language is also a part of that discussion, and at the very heart of the debate is the status of the St. Martin vernacular. Driven by notions of “properness,” there are those who hold the position that the St. Martin language should be avoided at all levels of formal communication, but that’s a matter for a later discussion. But beyond the transmission of cultural values, policies about language of instruction also determine which groups get access to social, economic, and political opportunities and which groups are excluded, especially when they are cloaked in an educational system that by design caters to producing a small, elite group. Here we are today, after more than 400 years of Slavery and colonialism, and the education system in St. Martin has not produced one local judge. It has failed to produce sufficient teachers, lawyers,

doctors, administrators, economists, engineers, and other professionals needed for the further development of the island. Yet we continue to import these professionals from particularly the Netherlands and France.

Then suddenly, as if it were a surprise to some folks, we read in the media on October 14 of this year that:

“WILLEMSTAD—The Dutch Caribbean Court of Justice wants more local judges. Of the 45 that are now in its service, a quarter is from the islands, according to the report of the Evaluation Committee Judicial Kingdom Laws.

However, the funds to achieve this are currently not available.

The joint court must also consider the position of the Dutch language within law enforcement. All legislation is in Dutch, but that language is not the most spoken among the population.

The committee says that Papiamentu (ABC-islands) or English (SSS-islands) should be used where possible.” *The Daily Herald*, Wednesday, October 14, 2015, pg. 19

Worse yet, of the “quarter” of island judges mentioned in the article, not one is from St. Martin. When I read this, I asked myself, “How could people who sow corn be surprised at the harvest that they don’t get peas? But I also pose to you the following questions: Why are only certain positions, at certain companies, advertised in Dutch?” Why aren’t newspapers printed in Dutch? Why aren’t sales advertised in Dutch?

Language policy as it stands in the school system

The “contradictions at work in the consciousness,” as George Lamming calls them, run deep, affecting all levels of society, from the common man and woman in the villages to those in the halls of government. The fact that, in St. Martin, there are those who continue to invoke the historical and political associations and varying degrees of dependency in relation to the Kingdom of the Netherlands and the Republic of France as reasons for maintaining Dutch and French respectively as the languages of instruction in our schools is a clear indicator of the policy makers’ internalization of their oppression. In their quest to be “Dutch” and “French” and associated with all things French and Dutch, policymakers ignore the very obvious fact that language has power, and the one who names a thing defines it, in other words, has dominion over it. Language also reflects perception of self and perception by others. If naming is power, and names for the same thing has different values within different cultural contexts, then it is imperative for the people of St. Martin and the Caribbean to ensure that they, and not outside forces, determine who has the power over them and

their cultural spaces. Peter Roberts underscores this point when he writes that:

"Assertion of identity is not a spontaneous proclamation of sameness for its own sake. The need for a conscious assertion of identity arises out of a perceived erosion of identity or a threat of loss of identity through loss of life, property, privilege or home. In history it has often been accompanied by a call to arms. Accordingly, it is seldom a bottom-up explosion of sentiment, but more often a top-down infusion of spirit and motivation. It is part of the portfolio of leaders rather than the natural expression of followers. Assertion of identity is political in intent and may either follow or precede actual experience of identity."Pgs. 190 – 191, LCI.

Proposed Language Policy for St. Martin

Diversity is a St. Martin reality, and from the inception of modern society, multilingualism has been a defining characteristic of the St. Martiners. This characteristic should be reflected in a national education policy, which should encompass a national language policy that is flexible and progressive to allow for adaptation as the St. Martin society evolves. The national language policy should be guided by four ideals: linguistic diversity, ease of communication, improved language proficiency, and academic excellence.

The premise of the national language policy should be that all of St. Martin's children should be allowed to maintain their heritage language and at the same time be provided with access to effectively acquire other languages and achieve academic success. Therefore, the objective of the national language policy should include, elementally, the promotion of multilingualism, as a historically reoccurring aspect of the St. Martin culture and respect for all languages used by St. Martiners in their daily communication.

Consequently, St. Martin's national language policy should declare English as the national language and language of instruction for all of St. Martin's schools. English and Dutch in the South and French in the North should be maintained as official languages. In this way, English, Dutch, and French would be given equal treatment in the provision of public services to all residents. In addition to English as the language of instruction, all schools—elementary and secondary—should teach French and Dutch as mandatory subjects, giving all of St. Martin's children the opportunity to be proficient in these languages.

In a sound national language policy, schools in the South would be required to write their own school language policies and thus be able to choose the direction or approach they favor to ensure proficiency in their students, and the administration in the North should

use its competencies in the current situation to influence the school language policy of the French Republic where it concerns the Collectivity of St. Martin.

Considering the importance of tourism—and increasingly trans-shipment trade, financial transactions, and telecommunication services—to the St. Martin economy and the plurilingual characteristic of St. Martin, the national language policy should outline how government would actively seek to explore and promote areas for language tourism, including, but not limited to, language tours, training and hiring of language experts, and publishing of multilingual guides to St. Martin and other destinations. Furthermore, the language policy should establish a language education and research center to conduct research and improve language learning and teaching in St. Martin, focusing on material development, learning and teaching research, and professional development of educators.

The implementation of English as language of instruction in all schools in St. Martin should be done gradually over a period of years so as to allow all schools the opportunity to put in place the necessary infrastructure. In the meantime, qualified teachers should be hired, or competent teachers already in the system should be trained in language education—both in first- and foreign-language instruction.

[St. Eusatius has started off on a good path]

The only way to reverse this internalized oppression is by revamping the education system and instituting a system that is more conducive to St. Martin's position and development in the Caribbean region, and one that will produce the caliber of citizens that can compete on the global stage. We must change the narrative about us, and, in so doing, we must change the language we use to narrate our own stories.

Conclusion

Whereas there are areas in the Caribbean that are often referred to as having a “post-colonial” reality, for the people of St. Martin, colonialism is an ongoing experience, reflected most notably in institutions of education, government, and the judiciary. To date, students in St. Martin are still compelled to endure education in languages that do not offer them opportunities to realize their full potential. Furthermore, St. Martin legislators continue to churn out legislation in languages that the majority of residents do not speak or understand, and accused persons are tried in courts of law in languages that are completely foreign to them or which they have very little comprehension while it is against natural justice for any people to be judged in a language which is not theirs.

As I've shown, it is so that the educational and language policies of a given country will reflect not just decisions about language, but

also decisions about a host of other social factors, including national identity. While St. Martin is still legally a territory, held captive in the Dutch and French colonial regimes, as Lasana Sekou asserts in his writings, part of the struggle today is for policymakers and those in authority to come up with decisions that reflect the nation's identity.

In formulating these decisions, policymakers should determine which combination of the people's language and the other official languages would provide students with effective subject-content and second-language skills that would guarantee success in higher education and/or employment. Policymakers must also understand and acknowledge that as long as the language of the St. Martin people is not THE language used to transmit knowledge in all areas, but particularly in the schools, the minds of St. Martin's children and subsequent generations will remain in the hands of their oppressors, with the consequence being the demise of the St. Martin cultural heritage.

References

- Arrindell, R. *Language, Culture, and Identity in St. Martin*. House of Nehesi Publishers. St. Martin. 2014.
- Roberts, P.A. "Language, Race and Ecology," unpublished manuscript, 2006.
- Sekou, L. M. S. "True St. Martin Diversity Does Not Embrace Colonial Divisions," World Tourism Day Supplement, *The Daily Herald*, 2009.
- Tollefson, J. and A. M. Tsui. *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.



Rhoda Arindell uit St. Maarten had een sterke voorkeur voor onderwijs in het Engels met Nederlands als vreemde taal

••••

HET CERTIFICAAT NEDERLANDS ALS VREEMDE TAAL NIEUWE STIJL: DE DOMEINEXAMENSEDUCTIEF STARTBEKWAAM EN EDUCATIEF PROFESSIONEEL

ERIC MIJTS



Jaarlijks leggen in Aruba een tachtigtal kandidaten aan de Universiteit van Aruba toetsen Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) af. Wereldwijd nemen meer dan 2000 kandidaten deel aan de toets, waarvan ongeveer de helft de toetsen van de twee hoogste niveaus, Taalvaardigheid Hoger Onderwijs en Academische Taalvaardigheid afleggen. Deze toetsen worden nu omgevormd in een nieuwe systematiek van domeinexamens die de toetsing nog doeltreffender zou moeten maken en de domeinen voor de gebruikers herkenbaarder moeten maken. In dit overzicht wordt de nieuwe systematiek van het CNaVT uiteengezet en wordt de toegevoegde waarde van de nieuwe toetsen Educatief Startbekwaam en Educatief Professioneel van het CNaVT voor de CARAN regio verkend.

Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal

Het CNaVT is een officieel erkende en geaccrediteerde toets taalvaardigheid Nederlands. In tegenstelling tot de meeste toetsen die enkel een deelvaardigheid toetsen, bestrijkt de toetsing van het CNaVT zowel de lees-, luister-, schrijf- en spreek-/gespreksvaardigheden. Wie in het buitenland Nederlands leert kan met deze toets zijn taalvaardigheid toetsen op verschillende niveaus van het Europees Referentiekader. Deze niveaus krijgen op dit moment een nieuwe invulling en een nieuwe benaming om meer tegemoet te komen aan de daadwerkelijke gebruiksdomeinen waarvoor de toets wordt ingezet.

De toetsing van het CNaVT is bedoeld voor mensen die Nederlands niet als moedertaal hebben, maar willen laten zien dat ze in een Nederlandstalige omgeving kunnen werken of studeren. In Nederland kan daarvoor ook het Staatsexamen NT2 afgelegd worden, deze mogelijkheid bestaat echter niet in het buitenland. Het CNaVT is de enige toets die wereldwijd ingezet wordt aan universiteiten en hogescholen om taalvaardigheid Nederlands te toetsen.

Elke toets van het CNaVT bestaat uit drie delen. De eerste twee delen worden collectief afgelegd. Het eerste deel toetst de luistervaardigheid van de kandidaat. Kandidaten krijgen een luistertekst te horen waarover zij vragen moeten beantwoorden. Voor het tweede deel moeten de kandidaten de uitvoering van hun opdracht baseren op een leestekst. Dit onderdeel toetst dan ook de lees- en

schrijfvaardigheid. Het derde deel van de toets wordt individueel afgelegd. Dit deel omvat de examentaken waarbij de kandidaat moet luisteren en spreken.

De samenstelling en het nakijken van het CNaVT wordt momenteel uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs van de Universiteit Leuven, het CNaVT is een project van de Taalunie. De kwaliteit van het CNaVT wordt gewaarborgd door de resonansgroep van het CNaVT, een internationale commissie van academische experts die jaarlijks de toets van feedback voorzien en mede bepalend zijn voor de vormgeving van de definitieve toetsen. De systematiek van het CNaVT heeft een audit van de Association of Language Testers in Europe ondergaan en heeft bij deze audit het hoogste kwaliteitslabel, ALTE-Q, behaald.

De veranderingen

Het CNaVT voert een aantal veranderingen door die de bruikbaarheid van de toetsen voor het Caribisch gebied verhogen. CNaVT voert een nieuwe systematiek in van domeinexamens waarin de koppeling met het Europees Referentiekader versterkt wordt en het onderscheid tussen de domeinen maatschappelijke taalvaardigheid, professionele taalvaardigheid en educatieve taalvaardigheid duidelijker tot uiting komen. De doelstelling is dat in 2017 de bestaande profielexamens allemaal vervangen zijn door domeinexamens, de belangrijkste ontwikkeling voor het Caribisch gebied heeft echter reeds plaatsgevonden.

In 2015 zijn namelijk de vroegere profielen Taalvaardigheid Hoger Onderwijs en Academische Taalvaardigheid vervangen door nieuwe domeinexamens met een andere insteek, de domeinexamens Educatief Startbekwaam en Educatief Professioneel. Het profiel Educatief Startbekwaam toetst, net als het vroegere profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs, of de kandidaat over voldoende Nederlandstalige competenties beschikt om Nederlandstalig hoger onderwijs te volgen. Volgens het CNaVT ligt de moeilijkheidsgraad van deze toets op het beheersingsniveau B2 van het Europees Referentiekader.

Een andere grote verandering is de introductie van het profiel Educatief Professioneel. De focus van het profiel academische taalvaardigheid lag op een academische eindkwalificatie Nederlands als Vreemde Taal en een toetsing voor mensen die in een Nederlandstalige academische omgeving aan het werk wilden, deze focus is nu uitgebreid. Het examen Educatief Professioneel richt zich niet alleen op mensen die willen functioneren in het hoger onderwijs, als docent Nederlands als Vreemde taal in eigen land of als onderzoeker

in een Nederlandstalige academische context. Het examen richt zich ook op wie wil werken als lesgever in het Vlaamse of Nederlandse basisonderwijs of het voortgezet c.q. secundair onderwijs en op wie als werknemer wil functioneren in een professionele organisatie of bedrijfsomgeving die een doorgedreven kennis van het Nederlands voor zakelijke communicatie vereist.

De waarde van het CNaVT voor het Caribisch gebied

De erkenning van het CNaVT door Nederlandse en Vlaamse hogescholen en universiteiten bevestigt de waarde van de toets voor het Caribisch gebied. De internetpagina van het CNaVT noemt 32 Nederlandse en Vlaamse hogescholen en universiteiten die inschatten dat een met goed gevolg afgelegde toets Educatief Startbekwaam, voorheen het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs, voldoende kennis van de Nederlandse taal garandeert om succesvol hoger onderwijs in het Nederlands te kunnen volgen. Leerlingen uit het Caribisch deel van het Koninkrijk en leerlingen uit Suriname kunnen door het behalen van het CNaVT voor zichzelf toetsen en aantonen over voldoende kennis van het Nederlands te beschikken om verdere studies in het Nederlands te volgen.

Niet alleen voor leerlingen die zelf hoger onderwijs willen gaan volgen kunnen de toetsen van het CNaVT van nut zijn, maar ook voor afgestudeerden die vervolgens les willen gaan geven in Nederlandstalig onderwijs. In Nederland zijn de middelbare scholen en universiteiten vrij om te bepalen of kandidaat-leraren voldoende talenkennis hebben om onderwijs te kunnen verzorgen, dit mede met het oog op het feit dat niet op alle scholen Nederlandstalig onderwijs verzorgd wordt. Leraren in het basisonderwijs die een niet-Nederlandstalig studiediploma hebben dienen aan te tonen dat zij voldoende kennis hebben van de Nederlandse taal. Volgens de internetpagina van het CNaVT wordt het Certificaat Nederlands als Vreemde taal van het examen Educatief Professioneel voor deze doelstelling door het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur erkend als voldoende bewijs van taalvaardigheid om les te mogen geven in het basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs. In Vlaanderen geldt het CNaVT als niet-Nederlandstalig studiebewijs dat de vereiste kennis van het Nederlands aantoont. Afhankelijk van de bedoelde inzet van het personeelslid kan een bepaald niveau van het CNaVT geselecteerd worden om de vereiste taalbeheersing aan te tonen. Analooq aan deze erkenning door de Nederlandse en Vlaamse ministeries die de verantwoordelijkheid voor onderwijs dragen, kan gesteld worden dat het behalen van het certificaat Educatief Professioneel voor leraren in het Caribisch deel van het Koninkrijk en in Suriname voldoende bewijs van taalvaardigheid moet zijn om on-

derwijs in het Nederlands te kunnen en mogen geven. Deze erkenning zou een belangrijke rol kunnen spelen in de discussie rond de taalvaardigheid van docenten die in het Caribisch gebied opgeleid zijn. Enerzijds biedt de toets Educatief Professioneel de mogelijkheid om te toetsen of de docenten daadwerkelijk over de vereiste taalvaardigheid Nederlands beschikken, anderzijds biedt het behalen van het certificaat de Caribische leraren een versterking op de arbeidsmarkt waar vaak aan Nederlandse of tenminste Nederlandstalige docenten de voorkeur gegeven wordt op basis van de taalvaardigheid van deze docenten.

De examens van het CNaVT vervullen verschillende rollen in de academische studentengemeenschap van de Caraïben waar een groot deel van het onderwijs niet in de moedertaal van de leerlingen verzorgd wordt maar in het Nederlands: de toetsing biedt vanzelfsprekend in de eerste plaats de kandidaten de mogelijkheid om hun eigen taalvaardigheid in te schatten. Het behalen van de toets, met name de toets Educatief Startbekwaam, geeft de kandidaat aan het begin van zijn studietraject een aanvullend zelfvertrouwen over het feit dat de eigen taalbeheersing voldoende is om een Nederlandstalige studie aan te kunnen. Aan dat zelfvertrouwen ontbreekt het nog wel eens bij beginnende studenten, maar ook aan de juiste attitude om zorg te besteden aan taal. Een derde rol die het CNaVT dan ook speelt is dat de kandidaat die de toets behaald heeft zich niet kan beroepen op onvoldoende taalvaardigheid om te verantwoorden dat ingeleverde werkstukken of toetsen van onvoldoende kwaliteit zijn.

Aan de andere kant biedt de CNaVT-toetsing voor de middelbare scholen en universiteiten ook houvast: als de leerlingen van een middelbare school de toets halen wordt een bevestiging gegeven van het feit dat de door de leerlingen ontwikkelde beheersing van het Nederlands in ieder geval voldoende is om hoger onderwijs in het Nederlands aan te vatten.

Voor de Nederlandstalige opleidingen aan universiteiten en hogescholen in het Caribisch gebied biedt de toetsing Educatief Startbekwaam de mogelijkheid om de vereiste beheersing van het Nederlands van kandidaat-studenten die via een colloquium doctumexamens willen instromen of die aantoonbare deficiënties hebben in hun examenpakket Nederlands te toetsen en daardoor een adequate selectie aan de poort uit te voeren. Als laatste biedt de toetsing Educatief Professioneel de mogelijkheid aan Caribische Nederlandstalige basis- en secundaire scholen, hogescholen en universiteiten om zekerheid te verkrijgen over de taalvaardigheid Nederlands van kandidaten in sollicitatieprocedures.

Conclusies

Niet alleen voor Aruba, maar ook voor de andere Caribische eilanden van het koninkrijk en voor Suriname lijken de vernieuwingen binnen de systematiek van het CNaVT een positieve ontwikkeling. De internationale ALTE Q accreditatie en de erkenning door Nederlandse en Vlaamse overheden, hogescholen en universiteiten, maar ook de variëteit aan toetsmogelijkheden en de inzetbaarheid van de toetsen voor verschillende doelstellingen maken de toetsen een waardevolle mogelijkheid om toetsing van jongeren op het einde van het secundair onderwijs uit te voeren, bij instroom aan de universiteit of hogeschool te toetsen en ook voor inzetbaarheid in het onderwijs en op de arbeidsmarkt te toetsen. Voor eilanden zoals Saba en Sint Eustatius, waar Engels de instructietaal is in het onderwijs, zou de toets Educatief Startbekwaam een ideale aanvullende mogelijkheid bieden voor de toetsing van de taalvaardigheid Nederlands.

Meer informatie over het CNaVT is te vinden op de website www.cnavt.org.



Eric Mijts (Aruba) gaf een uiteenzetting van de nieuwe systematiek van het CNaVT en verkende de toegevoegde waarde van de nieuwe toetsen Educatief Startbekwaam en Educatief Professioneel van het CNaVT voor de CARAN-regio.

••••



Na de laatste middagsessies was het tijd om uit te blazen en na te praten. Daartoe bleek de meest geschikte plaats wel het witte strand, waar onder de overhangende palmladeren van de schaduwrijke palapa's, de ondergaande zon toch nog goed zichtbaar was. V.l.n.r. Eric Mijts, Karlijn Waterman, Kitty Groothuijse, Welmoed Ventura en Helen Chang.



Kitty Groothuijse
Aruba



Hilde Neus
Suriname

• • • •

FEITEN EN FICTIE IN DE CURAÇAOSE ROMAN

ERIC DE BRABANDER



Feiten en fictie. Hoe doe je dat? Hoe ga je daarmee om als schrijver? Ik heb, als ik aan een boek begin, een kapstok nodig om het verhaal aan op te hangen en bij alledrie de romans die van mij gepubliceerd werden is die kapstok opgebouwd uit ware gebeurtenissen.

Een boek of een verhaal bestaat uit uit de tijd losgemaakte foto's die je moet samenvoegen om de indruk te wekken van een doorlopende handeling, net als bij een film. Foto's zijn momentopnames, op verschillende manieren interpreteerbaar. En daar schuilt hem de mogelijkheid om met je feitenmateriaal op een speelse manier om te gaan. Veel speelser dan met fictie. Want in de fictie schuilt hem het gevaar. Dat is het verradelijke. Men denkt dat fictie de speeltuin is van de schrijver. Niets is minder waar want de fictie moet kloppen als een bus. Fictie kan en mag niet op verschillende manieren geïnterpreteerd worden naar mijn bescheiden mening. De interpretatie van de auteur moet te allen tijde duidelijk zijn. Denk maar aan een psychologische thriller. Hoe onleesbaar die zou zijn als je fictie niet zou kloppen of multi-intepreteerbaar zou zijn.

Philip Roth, de beroemde Amerikaanse romanschrijver zei in een essay: 'Als ik fictie schrijf zeggen ze dat het autobiografisch is, als ik autobiografisch schrijf zeggen ze dat het fictie is. Dus aangezien ik zo dom ben, en zij zo slim, moeten zij maar uitmaken wat het is.' Misschien heeft hij gelijk. Maar ik wens niet dat mijn lezers op die manier met mijn fictie omgaan.

Mijn vrouw, die kunstenaar is, wil dat haar werken multi-interpreteerbaar zijn. De interpretatie is eigendom van het publiek, vindt zij. Voor veel auteurs geldt dit ook. Zij bieden het materiaal aan, 50.000 of 100.000 woorden of meer. Als het verhaal fictief is, dan bestaan de foto's die het verhaal vormen uitsluitend in het hoofd van de schrijver. Elke lezer leest uit de film die het boek in zijn hoofd laat afspelen de geuren, de kleuren, de temperatuur en de sfeer op zijn persoonlijke manier. Het is aan de auteur om er voor te zorgen dat daar niet al te veel speling in zit. Er zijn schrijvers die dat niet met me eens zullen zijn. Boeken van die schrijvers lees ik liever niet.

De meeste schrijvers gebruiken kapstokken om hun verhalen aan op te hangen. Sommigen zijn zelf de kapstok. Ik zal daarvan een paar Curacaose voorbeelden geven.

De dit jaar overleden schrijver Hans Vaders schreef met 'De Vodka-drinker' een autobiografisch verhaal tijdens een periode van

herstel na een akelige val van de trap in zijn huis in Otrobanda waarbij hij zo ongeveer elk bot brak dat hij nog breken kon. Herstellen deed hij nooit. Vaders was alcoholist en dat was mede debet aan zijn vroegtijdig overlijden. 'De Vodka drinker' gaat over een reis, waar het alter ego van Hans Vaders, een chinees, centraal staat. Een reis met de fles vodka voorhandig in de koffer, een laatste treinreis naar zijn lot, zijn laaiende vulkaan. Fictie? Philip Roth dacht van niet. Ik ook niet.

Tip Marugg was ook alcoholist. Iedereen die 'De morgen loeit weer aan' gelezen heeft, herinnert zich de vogels die recht omhoogvliegen om vervolgens met duizelingwekkende vaart naar beneden te komen om vlak voor de rotswand van de Grote Berg met een haarscherpe bocht aan het noodlot te ontkomen. Maar sommige vogels maakten die bocht niet en sloegen te pletter op de rotsen. Feit? Fictie? Autobiografisch?

Afgelopen week zag ik de 'one woman show' van Dichi Wit: Halfweg. Zij besteedde aandacht aan de parkieten van Marugg en dacht dat er verschillende redenen konden zijn dat die beesten zich zo gedroegen. Er waren er bij die levensmoe waren. Of de zelfmoord was darwinistisch van aard, de vogels die niet meer bij machte waren behoorlijk te vliegen sloegen te pletter. Wat ik uit Maruggs werk haal is de allesomvattende eenzaamheid. En de vogels als metafoor van onontkoombaarheid. Dus toch een kapstok?

De metafoor! Ik ben niet goed in metaforen. Ze zijn er om de fictie spicy te maken. Ze zijn er om iets op een beeldende manier te verduidelijken. Ze zijn er om de lezer te dwingen in een bepaalde richting te kijken, om misinterpretatie te voorkomen. Ze vergroten onze inzichten alleen als ze ons lezers naar bekend terrein leiden. Te vaak kom ik tenenkrommende metaforen tegen. Niemand wilt lezen dat de koperen ploert sissend in de Caribische zee verdwijnt, als de zon simpelweg ondergaat. De zon gaat onder is meestal genoeg. Als ik zoiets tegenkom. leg ik het boek meteen weg. En dan praat ik nu even niet als schrijver maar als recensent. Want niemand zit te wachten op een slechte recensie, die kunnen beter ongeschreven blijven. Ook daar zal niet ieder het met me eens zijn.

Soms struikel ik over ijzersterk vergelijkingsmateriaal. Dat zijn de echte schrijvers, die dat kunnen. Bernadette Heiligers is zo een schrijver. Twee maanden geleden kwam van haar een debuutroman uit, 'Schutkleur'. Wat te denken van de eerste bladzijde, waar ze Gerda, Harolds Hollandse vrouw beschrijft terwijl ze liggen te zonnebaden. *'In de late namiddag glimmen haar sproeten als koperen speldeknooppjes op haar verbrande huid. Ik hap in een dikke schijf watermeloen om wat seconden weg te kauwen. Het sap trekt een*

plakkerig spoor naar mijn hals waar het een fondant vormt met het zand, zout en zweet van een dagje strand. Dat is Nederlands van grote klasse, en dat is nog maar de eerste bladzijde. Overigens is Bernadette Heiligers degene die jullie zou moeten vertellen over het gebruik van feiten in het boek. Zij is in eerste instantie biograaf en onder andere auteur van de biografie over Pierre Lauffer. Bernadette had ook een kapstok om haar fictieve verhaal aan op te hangen. De Curaçaose problematiek van huidskleur, van decorum en het verlies daarvan, van schaamte en schande, van stand en klasse. Niets verrassend! Cola Debrots novelle 'Mijn zuster de negerin' uit 1935 raakte dit thema al. Schaamte en schande, er is zoveel over geschreven. Erich Zielinski met zijn boek 'Scott Zuyderling' waar de homofobie van ons eiland belicht wordt. De zoon van een in de Curaçaose maatschappij alom gerespecteerde advocaat is homo. Als de advocaat daarachter komt moet hij een innerlijke strijd aangaan om daar mee om te leren gaan.

Gisteren besteedde Brede Kristensen in de *Ñapa* van de *Amigoe* aandacht aan de onlangs overleden literatuurwetenschapper Rene Girard. Hij trok in de jaren 80 aandacht met zijn theorie over imitatie, begeerte, geweld en het zondebokmechanisme. Diens inzichten kwamen voort uit studie naar de grote romans van Dostojevski, Tolstoy, Flaubert, Dickens enzovoorts. Ik citeer nu Brede Kristensen: *'Het was Girard opgevallen dat de tragiek van hun personages, hun onvermogen zichzelf te vinden, een gevolg was van wat hij noemde hun mimetische verlangen. Problemen tussen mensen komen niet voort uit verschillen, maar uit overeenkomsten, uit het feit dat wij hetzelfde nastreven, en dus elkaars concurrenten worden. Daar schuilt de tragiek van het leven. Mimetisch verlangen werd een cruciaal begrip voor Girard. Hij ontleende er zelf een criterium voor goede literatuur aan. Een auteur die aan het mimetische verlangen voorbijgaat produceert oppervlakkige literatuur.'* Gooi dus de *Amigoe* van zaterdag niet weg. Het hele artikel van Christensen is de moeite van het lezen meer dan waard.

Mijn eerste roman *Het hiernamaals van Dona Lisa* is behoorlijk autobiografisch. Voor degenen die mij kennen is dat geen verrassing. Ik heb hem met opzet laten spelen in de turbulente tijd rond 30 mei 1969, omdat ik tegen het licht van die kapstok, dat feitelijk materiaal, mijn personages, de eenvoudige maar filosofisch ingestelde Kai en JonJon, en de tandarts Boyo, de kleur kon geven die ze verdienden. Er was nog een tweede kapstok. De botenbouw.

In het boek wordt een Venezolaans modelboot gebouwd, een peñero. Die sneller ging dan dat hij gebouwd werd. Ik ben nou eenmaal een *sucker* voor boten. De romantiek van zo een langzaam en avontuurlijk vervoermiddel, dat geen landen en grenzen kent, vind ik ook in deze moderne tijd onweerstaanbaar. Dan heb ik

het even niet over die wanstaltige flatgebouwen die onze havens ontsieren en die cruiseboten genoemd worden. Die hebben niks met de zee te maken. Voor diegenen onder jullie die dit niet weten, in mijn vrije tijd ben ik net als Boyo tandarts. Met mijn eigen boot ben ik meerdere malen naar Morrocoi in Venezuela gevaren om te zorgen dat de fictie qua geur en kleur klopte met de werkelijkheid. Om daar de mensen te ontmoeten om het boek compleet te maken. Hoewel het verhaal pure fictie lijkt is het dat niet! Ik heb het boek in enkele maanden geschreven. Omdat ik de personen niet hoefde te verzinnen. Ze bestonden al. Kai is in werkelijkheid op mijn boot gestorven aan een hartaanval tijdens het binnenhalen van een haai. Jonjon woonde tot voor zijn overlijden een jaar terug in Fleur de Marie, gekluisterd aan zijn rolstoel, terwijl zijn vrouw in de slaapkamer de klanten afwerkte. En Boyo, tsja, Boyo. Die was tandarts.

Het schaaf- en zandstraalproces dat volgde na het neerschrijven van de roman duurde langer, wat je mag verwachten van een debuut.

Het fictieve materiaal voor mijn tweede boek *Hot Brazilian Wax* was lastiger. Ik moest mensen uit mijn duim zuigen, ze kleur, geur en karakter geven. Soms legde ik het manuscript enkele weken weg zonder er naar om te kijken.

Writers block noemen ze dat geloof ik. Ook het feitenmateriaal dat ik gebruikte was gecompliceerder en dat had te maken met mijn ergernis dat mensen zich niet zonder meer bij wetenschappelijk vastgestelde feiten konden neerleggen.

De fluoride in ons drinkwater is er zo een. Een talloze malen bewezen veilig en natuurlijk middel om tandbederf te voorkomen. Natuurlijk, want ons zeewater zit er vol mee.

Het is meest eenvoudig om de gefluorideerde en ongefluorideerde gebieden met elkaar te vergelijken met betrekking tot het voorkomen van bepaalde ziektes. En keer op keer, startende in de jaren 30, is aangetoond dat er geen enkel verschil is. Behalve in het voorkomen van tandbederf en de ziektes die daarmee gepaard gaan. Nu is een cognitieve disfunctie bij mensen van hoog tot laag geen afwijking. Iedereen lijdt eraan niet zonder meer afstand te kunnen nemen van gevestigde kennis als die kennis plots afdoende weerlegd wordt. Ook ik heb daar last van en neem niet altijd direct afscheid van een tandheelkundige behandelmethode als er zich een betere aandient. Tegen beter weten in! Omdat de oude methode mij voordelen biedt.

Naomi Oreskes, een Amerikaans wetenschapper nam tijdens een TED talk als voorbeeld de moderne auto. Elke dag staat hij voor ons klaar en wij vertrouwen erop dat het ding ons naar ons werk brengt, de kinderen naar school rijdt zolang we er geregeld benzine in doen. De auto is een product waar meer dan 100 jaar door tien-

duizenden technici aan gesleuteld is. Niemand haalt het in zijn hoofd de gebruiker te overtuigen dat hij beter ketchup in de benzinetank kan doen, of acupunctuurnaalden in de fanbelt moet steken, dat de auto het dan beter gaat doen. Maar zodra de mens zelf in beeld komt, zijn we al te lichtgelovig. Het is zeker niet zo dat de reguliere arts een totaalbegrip heeft van het menselijk lichaam. Maar wat hij weet, komt net als bij de auto, uit de wetenschap en is in bewijzen vastgelegd. Het stoort mij dat wetenschap gewantrouwd wordt, en dat er naar kwakzalvers als homeopaten en acupuncturisten gegrepen wordt. Omdat hun therapieën gemakkelijker lijken en acceptabeler zijn. Net als dat het me stoort dat pastoors en dominees ons door een God verzonnen regels opleggen, terwijl ze met geen mogelijkheid het bestaan van die God kunnen hardmaken.

De Engelse wetenschapper en scepticus Richard Dawkins kan dat beter uitleggen. In 'The problem with religion' vecht Richard Dawkins, de beroemde Engelse voorvechter van wetenschap, religie aan.

'Hot Brazilian Wax' is een metafoor, zeer tegen mijn gewone doen in want meestal benoem ik de dingen op niet mis te verstane wijze, vaak tegen de zin van vrienden en familie, die mijn emotionele quotient niet al te hoog achten. Een metafoor, al in de titel. Franc Knipscheer, de uitgever, kon er niet van slapen. Hij vond dat er in de titel iets bij moest dat de inhoud van het boek beter belichtte dan een warme strip Braziliaanse bijenwas. En dan ga je compromissen sluiten. De titel van het boek werd 'Hot Brazilian Wax en het requiem van Arthur Booi'. Een waxbehandeling als metafoor? Wie van jullie heeft weleens zoiets ondergaan? Een uiterst pijnlijke en tijdelijke oplossing voor een onaangenaam probleem. Natuurlijk is het hele boek tot in het bizarre uit mijn duim gezogen, maar tijdens het schrijven was het de ergernis die mijn hand stuurde. Ergernis aan eenieder in onze maatschappij, die zijn of haar autoriteit aan de gemeenschap oplegt zonder zich te houden aan de menselijke grenzen van kennis, kunde en/of wetenschap. Zonder zich te beperken tot het weinige dat we weten. Dat kunnen politici zijn, maar ook dominees, pastoors, imans of rabbi's. Want ook God is maar een axioma, een aanname. Omdat sommigen zonder niet kunnen leven. Baat het niet, dan schaadt het niet, zou mijn moeder zeggen en velen met haar. Maar het schaadt wel! Jezelf en anderen zonder kennis van zaken en zonder inzicht in complexe materie iets opleggen beperkt het denkproces. En neemt ons dát af wat ons tot mens maakt. Daarom heb ik Arthur Booi met opgehaalde buik onder een tamarindeboom zijn requiem laten fluiten. Terwijl de parkieten, troepialen en warawara's in de boom vrolijk meekwetteden.

'De Supermarkt van Vieira' was van een andere orde. Tijdens mijn studententijd begin jaren '70 ontmoette ik twee dissidente Portugese militairen die hun land ontvlucht waren. Het was vóór de Anjer-revolutie, deze vond pas in '74 plaats. De twee jonge mannen zouden anders als dienstplichtig militair naar Angola of Mozambique gestuurd worden waar de dictator Salazar en later zijn opvolger Caetano met ijzeren hand de koloniën in het gareel probeerden te houden. Een tiental jaren daarvoor had een militair in Salazars leger al geprotesteerd tegen de onmenselijke misdaden van het moederland in de Portugese koloniën en in Portugal het verzet tegen de dictatoriale machthebbers doen groeien. Zijn naam was Henrique Galvao. Hij is beroemd geworden door de kaping van de Santa Maria uit de Curaçaose haven, een kaping die er toe zou moeten leiden dat de internationale gemeenschap aandacht kreeg voor de Portugese en Spaanse wantoestanden onder Salazar en Franco. De kapstok stond overleind. Zoals ik eerder zei, de feiten lagen klaar om mee gespeeld te worden. Een gortdroog verhaal moest gesaust worden en dat is een heerlijk proces. Maar het fictieve verhaal moest kloppen met de realiteit. Joao Vieira, de Curaçaose supermarkteigenaar had zich als medekaper gecommitteerd aan Galvao, en vertrekt aan boord van de Santa Maria naar Brazilië om zijn vrouw en zoon nooit meer terug te zien. Aan de opbouw van dit boek heb ik ontzettend veel plezier beleefd.

Ik geloof dat je 'De Supermarkt van Vieira' met recht een historische roman kan noemen. Maar ik ben geen neerlandicus. Tijdens een voordracht in Nederland vroeg een van de aanwezigen in de zaal: meneer de Brabander, ik ben neerlandicus en vraag me werkelijk af. Wat heeft u nou geschreven, een roman of novelle. Want uw boek heeft eigenschappen van beide. Ik antwoordde 'ik heb een boek geschreven. Of het een roman of novelle is mag u zelf uitmaken. U bent de neerlandicus per slot van rekening. Ik ben maar tandarts.

Maar wat ik denk dat ik gedaan heb is dat een verhaal, dat zo een enorme impact op de wereld van 1961 gehad heeft, en nu, na meer dan vijftig jaar, zogoed als vergeten is, uit de motteballen gehaald is in een jasje van nu.

Op boekenfestijnen wordt me vaak gevraagd: 'Bent u al met een nieuw boek bezig?' Jan Brokken drukte me op het hart nooit iets over het werk te vertellen waar je nog mee bezig was en hij heeft daar ook zijn redenen voor maar ik heb dat nooit gesnapt. Ik kan het niet eens voor me houden, zo intens en enthousiast ben ik er mee bezig. Ik heb vorige week de laatste hand gelegd aan een roman waarbij feiten en fictie om de hoofdrol strijden. Tijdens het schrijven raakte ik zelf regelmatig de weg kwijt, zo vereenzelvigde ik me met de figuren die echt geleefd hebben.

Het boek gaat over Otto Warburg, een Duits wetenschapper die in 1931 voor zijn werk de Nobelprijs kreeg om vervolgens hopeloos in Hitlers spinnenweb verstrikt te raken. Vijf jaar geleden zocht de Groningse wetenschapper en internist Maarten Nijsten contact met mij in verband met een nieuw op te zetten onderzoek. Hij dacht dat Curaçao daarbij een rol kon spelen en vroeg mij om te bemiddelen. Dit daar ik ook in samenwerking met de Universiteit van Groningen wetenschappelijk onderzoek doe. Wegens hernieuwde belangstelling voor het zogenaamde Warburgeffect doet de Universiteit van Groningen nu samen met de Auburn University in Alabama onderzoek naar een nieuwe metabole behandelvorm van kanker. In dat kader vond het Tweede Warburg Seminar plaats in Willemstad, mogelijk dankzij sponsoring door mr. Randolph van Eps, partner van het Curaçaose advocatenkantoor VanEps Kunneman VanDoorne. Maarten Nijsten gaf in het Sint Elisabeth Hospitaal een lezing over de bevindingen van Otto Warburg in de jaren twintig en het belang van deze bevindingen bij het behandelen van kanker.

Het boek gaat ook over een Dominicaanse arts. Tijdens een bezoek aan de Dominicaanse Republiek ontmoette ik Mario de Torentino, een neurochirurg in ruste. Zijn vrouw Marianne de Torentino, de conservatrice van het Nationaal Museum, onderhield contacten met mijn echtgenote die enkele exposities heeft gehad in de Dominicaanse Republiek. Zij nodigden ons uit in hun tropische stadswoning, waarvan alle wanden behangen waren met de meest prachtige schilderijen en de kamers vol stonden met beelden in allerlei vormen en formaten. Tijdens een etentje vertelde Mario over zijn specialisatie in Parijs die door de dictator Rafael Trujillo was betaald. Hij vertelde over de Trujillotijd, over de talloze Dominicanen met boter op hun hoofd en over zijn persoonlijke trauma's, opgedaan tijdens en direct na de dictatuur. Hij vertelde over de schrijver Mario Vargas Llosa die destijds als piepjonge journalist in de Dominicaanse Republiek gestationeerd was, en in die jaren buurman was van de familie de Torentino. Toen ze elkaar in de jaren 80 weer ontmoetten hebben Mario en Marianne Vargas Llosa ertoe bewogen een roman aan Trujillo te wijden. En zij hebben bakkenvol feitenmateriaal aangesleept voor wat een van Vargas Llosas grootste meesterwerken zou worden. *La Fiesta del Chivo*. Het feest van de bok. Zo u ziet, genoeg feitelijk materiaal voor een lijvige roman. De fictie hoefde er alleen omheen geplakt te worden.

We zijn denk ik een jaar verder voordat dit boek in de winkels ligt. U zult dus even geduld moeten hebben. Maar dat ook Darwin in dit boek een rol speelt durf ik u wel te verklappen.



De Curaçaose romanschrijver Eric de Brabander hield 's avonds een openbare lezing in de aula van de Universiteit van Curaçao. Een citaat uit zijn lezing Feiten en fictie in de Curaçaose roman: 'Ik heb, als ik aan een boek begin, een kapstok nodig om het verhaal aan op te hangen en bij alle drie de romans die van mij gepubliceerd werden is die kapstok opgebouwd uit ware gebeurtenissen. Een boek of een verhaal bestaat uit uit de tijd losgemaakte foto's die je moet samenvoegen om de indruk te wekken van een doorlopende handeling, net als bij een film.'



De vierde roman van schrijver Eric de Brabander zou bij de Nederlandse uitgeverij In de Knipscheer verschijnen en heeft als titel: *Het dilemma van Otto Warburg*

• • • •

USHA BALE SAR EN MARJORIE ROTS BURG

• • • •

The diagram illustrates the Dutch education system, organized by educational level (y-axis) and type of institution (x-axis).

Y-axis (Educational Level): 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18.

X-axis (Institution Type): Universiteit, Hogere Beroepsopleiding (hbo), Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL), Natuurtechnisch Instituut (Natin), Instituut voor Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs (IMEAO), Pedagogische Academie - Kleuteronderwijs, Pedagogische Academie - Gewoon Lager Onderwijs, Meer Uitgebreid Lager Onderwijs (mulo), Lager Beroepsgericht Onderwijs (lbo), Lager Technisch Onderwijs (lto), Lager Nijverheids onderwijs (lno), Eenvoudig Technisch Onderwijs (eto), Eenvoudig Nijverheids onderwijs (ebo), Eenvoudig Beroeps onderwijs (ebo), Eenvoudige Technische School (ETS), Voortgezet Speciaal Onderwijs (vso), Voortgezet Speciaal Onderwijs (tso).

Key Features:

- Universiteit:** Levels 12-18.
- Hogere Beroepsopleiding (hbo):** Levels 12-18.
- Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL):** Levels 12-18.
- Natuurtechnisch Instituut (Natin):** Levels 12-18.
- Instituut voor Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs (IMEAO):** Levels 12-18.
- Pedagogische Academie - Kleuteronderwijs:** Levels 12-18.
- Pedagogische Academie - Gewoon Lager Onderwijs:** Levels 12-18.
- Meer Uitgebreid Lager Onderwijs (mulo):** Levels 12-18.
- Lager Beroepsgericht Onderwijs (lbo):** Levels 12-18.
- Lager Technisch Onderwijs (lto):** Levels 12-18.
- Lager Nijverheids onderwijs (lno):** Levels 12-18.
- Eenvoudig Technisch Onderwijs (eto):** Levels 12-18.
- Eenvoudig Nijverheids onderwijs (ebo):** Levels 12-18.
- Eenvoudig Beroeps onderwijs (ebo):** Levels 12-18.
- Eenvoudige Technische School (ETS):** Levels 12-18.
- Voortgezet Speciaal Onderwijs (vso):** Levels 12-18.
- Voortgezet Speciaal Onderwijs (tso):** Levels 12-18.

Figuur 1 Schoolniveaus in Suriname

Bron: http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/suriname/schema_suriname/schema_onderwijssysteem_suriname.htm

Op het Instituut voor de Opleiding van Leraren in Suriname wordt er aandacht aan al de vier domeinen besteed, omdat deze studenten straks leraar/ lerares Nederlands worden in het voortgezet onderwijs op junioren- of senioreniveau. Van hen wordt verwacht dat zij in voldoende mate de kennis die ze opdoen op de opleiding over deze onderdelen kunnen overbrengen en toepassen in hun klas. Studenten moeten het geleerde demonstreren. Studenten moeten bijvoorbeeld presentaties houden bij verschillende vakonderdelen. Maar ook bij Instituutspracticum geven ze modellessen om te oefenen voor de verdiepingsstage. Hier wordt het spreken dan in verband gebracht met het luisteren en schrijven, want ze moeten hun medestudenten ook beoordelen. Hieruit blijkt ook duidelijk dat schrijven en spreken niet los van elkaar staan. De studenten moeten eerst een lesvoorbereiding schrijven voor ze de les verzorgen.

Ook bij de vakdidactieklessen is er een duidelijke link tussen luisteren, spreken, lezen en schrijven. De studenten moeten bij een van de vakdidactiekmodules een discussievorm voorbereiden. Daarvoor moeten ze eerst inlezen over de discussievorm die ze kiezen en het onderwerp waarover gediscussieerd zal worden. Ze schrijven een opzetplan (de procedure van de discussie), vervolgens wordt het gepresenteerd (de discussie wordt uitgevoerd). Je ziet dan duidelijk dat alle vier taaldomeinen hier aan bod komen.

Helaas wordt in Suriname weinig aandacht besteed aan het onderdeel 'luisteren' binnen het onderwijs van Suriname, hoewel er tal van mogelijke oefeningen beschikbaar zijn. *De vraag die gesteld kan worden is: hoe komt dat? Ik weet niet in hoeverre andere (ei)landen dit ook ervaren. Indien ja, dan is de vraag is er wel eens stilgestaan bij de oorzaak? En indien nee, hoe wordt dit gestimuleerd?*

Hiermee kan de vraag opkomen is het echt nodig om al op basis- en voj-niveau evenveel aandacht te besteden aan alle vier domeinen?

Moet de beheersingsgraad van deze vier domeinen op hetzelfde niveau zijn in het belang van toetsresultaten?

Om onze gedachten over de bovenstaande vragen te laten gaan is het belangrijk de ervaringen van de (ei)landen met elkaar te delen. Daarom is er gekozen voor een werksessie (overleg). Hieronder treft u de conclusies en bevindingen van de verschillende (ei)landen met betrekking tot de vragen/stelling.

Wordt er op uw eiland in voldoende mate aandacht besteed aan het onderdeel luisteren in het basisonderwijs en in het voortgezet on-

derwijs? Indien nee, dan is de vraag is er wel eens stilgestaan bij de oorzaak? En indien ja, hoe wordt dit gestimuleerd?

Curaçao

Op de basisschool wordt er evenveel aandacht besteed aan de vier onderdelen luisteren, spreken, lezen en schrijven. In het voortgezet onderwijs wordt er minder gedaan aan luisteren en spreken. De aandacht is meer gevestigd op het lezen en schrijven. Er is geen luister- en spreekdidactiek.

Caribisch Nederland

Er is een goed programma en er is genoeg uitgewerkt materiaal. Luisteren is al helemaal ingebed in het onderwijssysteem. De leermiddelen hiervoor zijn beschikbaar, ook op technologisch gebied.

Aruba

Er zijn tal van mogelijkheden op het gebied van luisteronderwijs. Op alle schoolniveaus wordt er aandacht besteed aan luisteronderwijs. Alleen is er geen toets aan gekoppeld.

Is het van belang om al op basis- en voj-niveau evenveel aandacht te besteden aan alle vier domeinen?

Er moet een moeilijkheidsgraad zijn. Zeker als het gaat om Nederlands als vreemde taal in het eerste leerjaar moet er heel veel aandacht besteed worden aan lezen en spreken en dan stapsgewijs bij de andere leerjaren aan luisteren en schrijven. De vraag is of wij er wel eens bij stilstaan wat het percentage is van luisteren, spreken, lezen en schrijven binnen ons leerstofprogramma.

Moet de beheersingsgraad van deze vier domeinen op hetzelfde niveau zijn in het belang van toetsresultaten?

De beheersingsgraad van de vier domeinen hoeft niet per se op hetzelfde niveau te zijn. Bij een toets is het wel ideaal om het resultaat per domein procentueel aan te geven.

Begrijpend luisteren is een fundamentele opstap naar begrijpend lezen en hiermee zal ook het spreken bevorderd worden maar dit alles is ook een toegevoegde waarde voor schrijfvaardigheid.

Dat luisteren een fundamentele opstap is naar begrijpend lezen is een feit. Maar het begrijpend luisteren, hoeft niet het spreken, lezen en schrijven te bevorderen. De volgorde waarin de laatste drie vaardigheden worden verworven, ligt niet vast.



Een volle zaal met deelnemers aan de CARAN-conferentie van 2015 afkomstig uit alle delen van het koninkrijk. Het onderwijs Nederlands in het hoger onderwijs stond centraal.



Nog even napraten op het strand. Op de foto: Marjorie Rotsburg, Ronald Severing en Usha Balesar.

••••

SURINAAMS-NEDERLANDS, HOEVER AFWIJKEN?

WELMOED VENTURA



Mijn presentatie in het kader van de CARAN-bijeenkomst is gericht op de afwijkingen die voorkomen in het Surinaams-Nederlands en op de vraag in hoeverre je die officieel zou willen maken. Daarbij wordt de wetenschappelijke benadering van natuurlijk taalgebruik belicht, omdat veranderingen plaatsvinden in het dagelijks taalgebruik. Die veranderingen sijpelen af en toe door in het formele taalgebruik, zowel schriftelijk als mondeling. Surinaamse kranten vertonen deze afwijkingen mondjesmaat en in de vergaderingen van De Nationale Assemblée zijn ze vaak te horen. Bij die afwijkingen gaat het niet altijd om verschillen die vanuit de standaardtaal zoals die in de officiële bronnen en lesboeken staat fout worden gerekend. Bijvoorbeeld, het naar achteren plaatsen in de zin van bepalingen (hij houdt niet daarvan, ze waren het niet eens daarmee). Dit is volgens de Algemene Nederlandse Spraakkunst een voorkeur die ook in het Vlaams voorkomt. In sommige gevallen wijkt het wel van de standaard af (ik behoer niet tot de kerndocenten meer). Daarnaast zijn er afwijkingen in voegwoorden (ik weet niet als dat goed is) die soms gemeengoed zijn geworden. De Europese redacteur of leraar zou dit soort afwijkingen doorstrepen. In het dagelijkse taalgebruik zijn er veel afwijkingen die nog wel echt vanuit de standaardtaal opvallen als fout, en die ook echt fout worden gerekend door leraren en redacteurs. Daaronder vallen afwijkingen en verwarringen in grammaticaal geslacht (het meisje die, het organisatie, het kantoor wat) en problemen met inversie (gisteren hij kwam thuis).

De vraag bij de afwijkingen die zodanig zijn ingeburgerd dat ze niet erg opvallen, is of deze mogelijk als formeel SN moeten worden geaccepteerd. Als men daaraan begint, rijst meteen de vraag hoever een land moet of kan gaan in het formeel toestaan van afwijkingen in de officiële taal, terwijl die taal elders ook als standaardtaal voorkomt. Daarvoor is het van belang de reden in het oog te houden voor de handhaving van het Nederlands als officiële taal. Een daarvan is scholing en wetenschap, een taal hebben die aansluit op universitair niveau. Een voorbeeld van vergaande afwijking van het Nederlands is het Afrikaans, dat geheel zijn eigen weg is gegaan.

In de discussies over het taalgebruik en de plaats van de Nederlandse taal in het onderwijs viel het op dat het SN in Suriname meer waardering krijgt dan het Nederlands op de eilanden. Het is

meer de taal die alles bijeenhoudt. Een zeer belangrijke factor in die waardering is het feit dat het Nederlands van Suriname een eigen karakter heeft gekregen. Dat brengt met zich mee dat er discussies ontstaan over wel of niet afwijken gekoppeld aan de waardering van het eigene. Op de eilanden, zo werd gezegd, zou dat mogelijk overeenkomen met een discussie beginnen over hoe je het Engels of Spaans dat je op school krijgt zou kunnen aanpassen aan de lokale situatie. Dat laatste is niet van toepassing en de positie van het Nederlands op de eilanden komt meer in de richting van een schoolvak dan van een taal die actief wordt ontwikkeld als cultuurgoed.



Welmoed Ventura



Lisette Agatha



Dette Bérénos



Usha Balesar



Marjorie Rotsburg

....

VAN AUTEUR NAAR LEZER: VAN NEDERLANDS-CARIBISCHE LITERATUUR NAAR NEDERLANDSTALIGE LITERATUUR IN DE CARIBEN

WIM RUTGERS



We nemen de Caribische literaire auteurs en teksten voor zover die in het Nederlands geschreven zijn tot uitgangspunt. Dat zijn dus teksten van auteurs uit Suriname en van de zes Caribische eilanden die tot het Koninkrijk der Nederlanden behoren.

Deze regionale CARAN-conferentie heeft taalbeleid als thema en dat leidt tot de vraag welk beleid we op het gebied van de letterkunde en het literatuuronderwijs willen voeren. Daarbij kunnen drie verschillende benaderingswijzen onderscheiden worden, die alle drie punt van discussie vormen tussen landen, talensecties en zelfs individuele docenten.

Het doel van het literatuuronderwijs

- met een nationaal doel: het aanbieden van de belangrijkste auteurs en werken in een overzicht van de lokale (en regionale) literatuurgeschiedenis: nationale literaire socialisatie
- met een pedagogisch-didactisch doel: leesplezier en literaire competentie
- met het doel studenten in aanraking te brengen met die literatuur die in hun omgeving circuleert.

Dat laatste vraagt uitleg en die zal hierna gegeven worden.

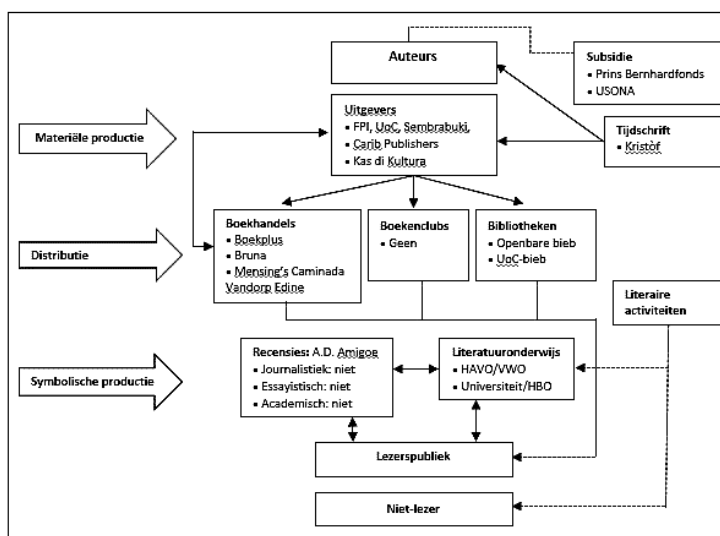
De omvang van het literatuuronderwijs

Een ander discussiepunt vormt de oriëntatie en de omvang van de literatuur: beperken we ons tot tekstonderwijs: literaire tekstanalyse en tekstinterpretatie of breiden we onze benadering uit tot de totale literaire communicatie, zoals die gerealiseerd wordt met de metafoor van het literaire veld.

Het schema op de volgende pagina geeft de veelheid van onderwerpen al aan. Te denken valt aan bespreking van onderwerpen, zoals:

- Boekgeschiedenis: van papyrus tot papier; van klei tot tablet
- Techniek en economie van het uitgeven
- Het uitgeefbeleid: sectoren (In de Knipscheer, Conserve, De Geus etc.)
- De rol van de redacteur
- Een uitgever geeft auteurs uit, geen losse boektitels

- De prijs van een boek: productie en distributie
- Marketing: wel of geen vaste boekenprijs
- De omloopsnelheid van het boek: ramsjboeken
- De presentatievorm: gebonden, paperback, pocket, e-boek en e-reader
- De traditionele boekhandel en internetdistributie: Amazon.com etc.
- Het literaire prijzencircus: prijzen en prestige
- De rol van de (moderne) media: tv, internet, social media
- Vertalingen en bewerkingen naar andere media (film, toneel, musical, verstripping)



Literatuuronderwijs dat zich richt op deze omvang en dat bovendien buiten de directe oefening van leescompetentie ligt, levert dus ook weer een aantal punten op dat op zijn minst besproken kan/dient te worden, zoals:

- De omvang van de boekenlijst: Is meer altijd beter of is minder genoeg; hoeveel is genoeg?
- De relatie tussen theorie en praktijk: is meer altijd beter of hoeveel is genoeg?
- De verwerking door middel van leesverslagen: wel of niet (meer)?
- Lokale literatuur, regionale literatuur, wereldliteratuur: global and worldliterature.

- Wereldliteratuur en / of de wereld van de literatuur
- Contemporaine (moderne) literatuur en / of literatuurgeschiedenis
- De examinering: schriftelijk en / of mondeling in een persoonlijk gesprek

In Denemarken is een literatuurmethode ontstaan die doel en omvang op zijn kop heeft gezet. Deze methode gaat uit van het eerder genoemde doel studenten in aanraking te brengen met die literatuur die in hun omgeving circuleert.

Ze gaat uit van de noodzaak om aansluiting te zoeken bij de mondialiseringsprocessen in de moderne wereld met al haar nieuwe communicatiemiddelen.

Turn on your TV set. With news broadcasted 24 hours a day the globalized world walks right into our sitting room.

Within one generation more and more people have experienced other places of the world than those staying at home all their lives.

In this part of the world (...) globalization permeates everyday life and this is where literature is produced, translated and used as an integral part of the negotiations of these dynamic borders. The same should hold for literary histories, but this is hardly the case, given their general national ramification.

This paper is about why we shall and how we can create literature differently, particularly where it is most important in the generation of a new awareness of globalization and the role of literature: the secondary school system.

(Svend Erik Larsen: Local Literatures, Global Perspectives. On Writing a Literary History for Secondary Schools. In: *Otherness: Essays and Studies* 1.1 October 2010: 1 – 30)

Hier komen we bij de kern van mijn bijdrage: Wereldliteratuur en literatuur van de wereld. De Deense methode heet *LitteraturDK* (2009) en "is not a literary history of *Danish* literature but a history of *literature in Denmark*, that is about the texts which have been read, used, imitated, remediated, arrived along labyrinthine routes, transformed completely once they arrived and thereby *constituted examples of the permanent presence of the greater world inside the local confinement*." (accentuering W.R.)

Haal de wereld van het boek zoals die in je land gestalte heeft binnen in het onderwijs, waarbij de mondialisering gestalte krijgt in de natuurlijke lokale context.

* Lokaal en mondiaal literatuuronderwijs staan niet tegenover elkaar maar vinden elkaar in een verbond dat het mondiale contextualiseert in het locale, waarbij – ook historisch gezien – de (ei)landen onlosmakelijk deel vormen van de wereldgeschiedenis,

onder het motto: Als jij je niet met de wereld bemoeit, bemoeit de wereld zich wel met jou.

* Er is sprake van een dubbele beweging: van buiten naar binnen (mondiale literatuur in een locale context ingebed) én van binnen naar buiten (de lokale literatuur als organisch deel van de wereldliteratuur).

* Hierbij zijn de concepten bonding, belonging of bridging van nut.

Bonding betekent het versterken van de samenhang binnen de eigen groep, het eigen land (een nationaal literatuuronderwijs, zoeken naar eigen wegen en zich afsluiten in eigen kring).

Belonging houdt het tegenovergestelde in, het zich vereenzelvigen met de internationale gemeenschap.

Bridging tenslotte houdt een tussenpositie in, waarbij vanuit het nationale een brug geslagen wordt naar de wereld.

(Gert Oostindie: *Postkoloniaal Nederland; vijftenzestig jaar vergeten, herdenken, verdringen*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker 2010)

Hier hebben we in onze multiculturele en multilinguale situatie een eigen specifieke kans met onze gemêleerde studentenbevolking door migratie. Vanuit de idee van bonding, bridging en belonging kunnen we leren van de migrantenstudenten en hun literaire traditie.

Nogmaals het Deense voorbeeld rond multiculturaliteit - isolement of communicatie:

When we leave the local world to travel, study, do business or work in other places than our home place, we enlarge our contact with the global. In the same move the larger world also comes to Denmark and new groups with new languages, religions and political opinions move in. Personal and cultural identity can only be shaped through the encounter with the world outside the local horizon. For language and literature in particular, this is nothing new. In such forms, identity is never a domestic affair. (Svend Erik Larsen: *Local Literatures, Global Perspectives. On Writing a Literary History for Secondary Schools*. In: *Otherness: Essays and Studies* 1.1 October 2010: 1 – 30)

Het sterke punt van de Deense benadering van een nieuw literatuuronderwijs is geworteldheid in de eigen context door Indiginization. Het locale wordt niet veronachtzaamd maar is en blijft uitgangspunt naar een ruime blik op de wereld.

The heart of the matter is that in literature, and across languages and cultures, humans share with each other common issues and concerns, while being fully aware of the actual multitude of their differences and varieties. This is the modern global perspective.

A literature which is immediately understandable everywhere, may be deprived of all 'vitality and power' simply because it is not rooted anywhere.

Literatur DK contains six parallel historical literary trajectories, which we have subdivided by the same limits between historical periods. They evolve from six different thematic centers generated by the six questions: Upstairs & Downstairs; Home & Abroad; Fantasy & Reality; I, Me & the Others; Body & Environment; Us & the Other. Each period opens with a nodal point in Danish history, which has had a literary impact and at the same time marks a change in the relation between Denmark and a larger world with an increasing global outreach.

LitteraturDK: Every chapter offers a different viewpoint on how literature during 1000 years has suggested answers to questions about what it means to face the conditions of human existence living in Denmark as a country within moving boundaries and with a changing but always crucial interaction with the larger world. (Svend Erik Larsen: *Local Literatures, Global Perspectives. On Writing a Literary History for Secondary Schools*. In: *Otherness: Essays and Studies* 1.1 October 2010: 1 – 30)

Discussie

Na de voordracht werd gediscussieerd over de volgende vijf punten:

- Literatuuronderwijs is ervaringsonderwijs waarbij theorie tot een minimum beperkt moet worden
- Literatuuronderwijs dient zich tot de analyse en interpretatie van teksten te beperken
- Literatuurgeschiedenis is overbodige ballast
- De leerling mag zelf naar eigen voorkeur een boekenlijst samenstellen versus moet een keuze maken uit een door de sectie vastgestelde lijst van geschikte werken
- Leesverslagen dienen afgeschaft te worden.

Aan het begin van mijn presentatie gaf ik een korte quiz, vanuit de vraag hoe goed we van elkaars literatuur over en weer op de hoogte zijn, met de opdracht auteur en titel te combineren.

Een kleine quiz vooraf - Wat weten we van elkaar?

Eric de Brabander	Dame blanche
Astrid Roemer	De langste maand
Giselle Ecury	De engelenbron
Jacques Thönissen	Solo een liefde
Quito Nicolaas	Valse verlangens
Myra Römer	Stem uit duizenden
Erich Zielinski	Zusters van liefde
Ellen Ombre	Badal
Rihana Jamaludin	Maar ik blijf
Annel de Noré	Het geheim van Gracia
Cola Debrot	Verkiezingsdans
Anil Ramdas	De rode appel
Tessa Leuwsha	Tranen om de ara
Joseph Hart	Scheurbuik
Annette de Vries	Hot Brazilian wax
Albert Helman	De zwarte lord
Mala Kishoendajal	Bewolkt bestaan
Diana Lebacs	Verborgen leegte

In het algemeen blijkt niveau van het schooltype waar gedoceerd wordt van cruciale betekenis te zijn. Naarmate het niveau toeneemt dient er meer en diepgaander theorie aangeboden te worden. Daarbij zijn eindtermen die vanwege de overheid gegeven worden van belang. In feite geldt dat voor alle vragen. De docent vertaalt de stof naar de concrete lessituatie.

De voor de eilanden vervaardigde tweedelige methode *Kadans, literaire ontwikkeling en literaire begrippen* (2002) en *Kadans, literatuurgeschiedenis* (2006) bleek in feite voor het algemeen voortgezet onderwijs ene brug te ver, maar voldoet wel in het hoger onderwijs op de UoC en het IOL. Daar wordt uiteraard ook meer uitgebreid stilgestaan bij contextuele factoren.

Methodes voor lokale jeugdliteratuur zijn beschikbaar.

Een vrije keuze van te lezen werken voor een literatuurexamen wordt aanbevolen. De inmiddels traditionele leesverslagen zouden vervangen kunnen worden door een 'mindmap'.

Een belangrijk punt is de kennis over en weer. De CARAN-bijeenkomsten zijn een goed instrument om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren.

Een uitvoerige reactie op mijn bijdrage kwam van Hilde Neus: Literatuuronderwijs in Suriname: stand van zaken, 2015, dat ik hierna weergeef.

Literatuur is ervaringsonderwijs waarbij theorie tot een minimum moet worden beperkt.

Dit is een aspect wat voor Suriname voor de verschillende schoolniveaus moet worden bekeken.

In het Gewoon Lager Onderwijs (GLO) is lezen een vast onderdeel van het lesprogramma. Elke dag wordt er wel gelezen, klassikaal of individueel. Hier gaat het vooral om het aanvankelijk lezen en later het lezen uit de leer- en werkboeken. Functioneel lezen dus, met in de latere klassen vooral de nadruk op begrijpelijk lezen. Lezen voor je plezier gebeurt vooral in de eigen tijd van de leerling: als de schooltaken zijn afgewerkt of thuis. Veel scholen hebben een mediatheek waaruit de kinderen boeken kunnen lenen en zo wordt het lezen wel gestimuleerd. Vaak is er echter geen controle op de verwerking van de inhoud van de boeken door de eigen klassenjury of de mediatheekmedewerkster.

De aanvoer van de boeken is tweeledig: als de school een aankoopbudget heeft, worden vaak Surinaamse kinderboeken aangeschaft, maar veel van de boeken komen van schenkingen uit Nederland en sluiten niet aan bij de belevingswereld van het Surinaamse kind, wat vooral in de beginfase van het lezen een gemis is. Er zijn diverse openbare bibliotheken, hoewel hun collectie erg verouderd is. Het boekenbestand is op dezelfde manier opgebouwd als in de schoolbibliotheken. Ook rijdt er een Bibliobus rond, het CCS bevoorraadt deze, afhankelijk van hun financiën. Els Moor, literatuurcriticus en voormalig docente, heeft een boek gemaakt voor het GLO: *Lees je wijs. Hoe bevorderen we leesplezier bij kinderen?* (2008) met bij elk besproken kinder- of jeugdboek een didactische werkvorm. Op dit niveau is er nodig behoefte aan onderzoek over het type boeken op de lagere school om meer uitspraken over de leeservaring te kunnen doen.

Op het VOJ (voortgezet onderwijs op junioreniveau) is de invulling van het literatuuronderwijs afhankelijk van de invulling van de sectie Nederlands of zelfs van de individuele leerkracht. Er zijn wel directieven vanuit het ministerie waaruit het taal en literatuuronderwijs zou moeten bestaan maar deze zijn erg verouderd en vaak niet eens aanwezig op de school. Ze worden in ieder geval voor het literatuuronderwijs niet als leidraad gebruikt. Er dient zeker een standaardprogramma te komen voor literatuur voor dit schooltype. Binnen de opleiding moB wordt daar ook aan gewerkt, door middel van onderzoek. In 2013 hebben twee IOL-studenten een scriptie 'naar een nieuwe literatuurmethode voor het VOJ' geschreven over

het literatuuronderwijs op de muloscholen in Nickerie, een district in het oosten van Suriname (Ongepubliceerd, Rigpal en Achong). Daaruit bleek al dat er geen vast stramien voor de literatuurlessen is, en elke docent een min of meer zelf ontworpen programma uitvoert. Literatuurgeschiedenis komt niet aan bod, wel biedt de leerkracht terminologie met betrekking tot poëzie aan. Het literatuurexamen bestaat uit een gesprek over een aantal boeken, in het bijzijn van een gecommitteerde.

Voor het vos (voortgezet onderwijs op senioreniveau) is het literatuuronderwijs beter uitgewerkt. De leerlingen lezen aanvankelijk literatuur van de Nederlandse lijst, maar nu nemen ze boeken uit vier uitvalswegen: uit Nederland, de wereld, het Caribisch gebied en natuurlijk uit Suriname zelf. Veelal werd de westerse analyse-methode uit Nederland gebruikt om de studenten literaire begrippen met betrekking tot proza en poëzie bij te brengen. Totdat -als uitvloeisel van de moB-scriptie van Hedy Goeldjar en Joan Rellumer een eigen Surinaamse methode, *Fa yu e tron leisibakru*, in gebruik werd genomen (E. Moor, J. Vaseur & G. Donner, 1997). De sectie Nederlands van het Instituut van de Opleiding van Leraren (IOL) te Paramaribo was de initiatiefnemer van deze leidraad om een leesduivel te worden, vooral gestoeld op leesplezier en leesbevordering. Momenteel wordt *Fa yu e tron leisibakru* op veel vosscholen niet meer gebruikt. Het is niet geactualiseerd of herdrukt. Wederom is men aangewezen op de creativiteit van de leerkracht en dat reflecteert in de boekenkeuze van de leerlingen.

In zijn artikel 'Wat leest de Surinamer' heeft Michiel van Kempen bekeken welke boeken er in Suriname vooral gelezen werden in 'Wat leest de Surinamer' (Oso, mei 2004: 134). Van de tien boeken die in 1986 het meest op 242 havo eindexamenlijsten voorkwamen, vinden we er nu geen enkele meer terug op de lijst. Dat is jammer, want auteurs als Bea Vianen, Albert Helman en Edgar Cairo die voor de onafhankelijkheid furore maakten, schreven werken van grote literaire kwaliteit die nu veel minder worden gekozen.

In 2014 zijn er enkele vragen gesteld aan 38 moB-studenten, die de opleiding Nederlands volgen aan het IOL. Deze leerkrachten zijn werkzaam op zowel voortgezet onderwijs op junioreniveau (voj: lager beroepsgericht en mulo) als voortgezet onderwijs op senioreniveau (vos: havo-vwo maar ook de pedagogische instituten). De eerste vraag luidde als volgt: welke tien boeken worden op jullie school het meeste gelezen? Wat uit de inventarisatie van de antwoorden kan worden geconcludeerd is, dat het niveau van de boeken die gelezen worden, niet verschilt op de scholen op lager of op hoger niveau. De boeken die worden gelezen zijn meestal aangeraden door de leerkrachten, en ook door hen gelezen. Van de 82

genoemde titels zijn er 44 van Surinaamse auteurs en 2 van Antilliaanse. De boeken die het meest genoemd werden (de top 12: 7 maal of meer gekozen), vielen ook hieronder. Het aantal boeken van Nederlandse auteurs bedraagt 15, waaronder diverse jeugdtitels. Van Wereldboeken (vooral Afrikaanse, en vooral met als thema het ongeluk van vrouwen, in de liefde of anderszins) staan er 19 op de lijst.

Nr.	Titel boek	Auteur	Aantal x top 10
1	<i>Hoe duur was de suiker</i>	Cynthia McLeod	28
2	<i>Een vlek uit het verleden</i>	Rappa	19
3	<i>Herinneringen aan Mariënborg</i>	Cynthia McLeod	19
4	<i>De Koningin van Paramaribo</i>	Clark Accord	19
5	<i>Vaarwel Merodia</i>	Cynthia McLeod	18
6	<i>Een vrouw zoals ik</i>	Jozef Slagveer	9
7	<i>Zielcontact</i>	Ramdhani	9
8	<i>De kleur paars</i>	Alice Walker	8
9	<i>Dubbelspel</i>	Frank Martinus Arion	7
10	<i>Tweemaal Mariënborg*</i>	Cynthia McLeod	7
11	<i>Lijnen van liefde</i>	I. Krishnadath	7
12	<i>Rachna</i>		7

**Tweemaal Mariënborg* is een bewerking van *Herinneringen aan Mariënborg*. Vanwege een conflict met haar Surinaamse uitgever heeft McLeod enkele titels tweemaal uitgegeven met kleine varianten.

De tweede vraag was meerledig: op welk schooltype ben je werkzaam, is daar een mediatheek en zijn de boeken die de leerlingen kunnen lezen daar verkrijgbaar? Van de groep zijn 27 leerkrachten werkzaam op een voj-school en 7 op een vos-school, met daarnaast 4 op een pedagogisch instituut. Van deze scholen zijn er 23

in het gelukkige bezit van een mediatheek waaruit de leerlingen hun boeken kunnen betrekken. 8 mediatheken zijn onvoldoende uitgerust, waardoor de studenten toch elders hun heil moeten zoeken, op 3 scholen is er geen uitleenmogelijk. Twee ondervraagden hebben deze vraag niet beantwoord.

Literatuuronderwijs dient zich tot de analyse en interpretatie van teksten te beperken

Dit aspect van literatuuronderwijs is afhankelijk van de lokale situatie. Zolang er geen werkbare methode is die actueel is en wordt herdrukt, zien we voor Suriname dat er per school een theoretisch deel wordt ontwikkeld. Het is dan ook niet verwonderlijk dat dit zeer beperkt blijft. In Suriname ondervraagt de leerkracht tijdens het SchoolOnderzoek (SO) als deel van het eindexamen de leerling op de inhoud van de gelezen boeken. Dit beperkt zich nog vaak tot het aanwijzen en verklaren van structuurelementen en niet zozeer tot analyse-elementen of vergelijkingen.

Sinds 2004 is Suriname geassocieerd lid van de Nederlandse Taalunie en doen zo'n 21 vos-scholen ook mee aan het Inktaap-project. Een vaak gehoorde klacht was, dat de boeken niet aansloten bij de beleavingswereld van onze jongeren. Daar hebben we dus een oplossing voor bedacht. Op de vraag of er zich een Caribisch boek aan kon sluiten bij de 'grote drie', werd aanvankelijk negatief gereageerd. In een artikel, gepresenteerd op een conferentie op Aruba, 'Inktaap een monster', heb ik nogmaals gepleit voor het voorstel: 'Laat de inktaap niet een dier van het koude noordelijke blijven, laat hem neerdalen naar het zuiden, waar ook zijn creator Borges vandaan kwam.' (Neus, H. 2012). We hebben in dat jaar de studenten ook 'Kuis' van Rihana Jamaludin (2011) laten lezen, dat als winnaar voor Suriname uit de bus kwam. In 2013 is de verhalenbundel 'De laatste parade' van Ruth San A Jong (2011) voorgesteld en dat is het eerste boek dat werd gesubsidieerd door de Taalunie, zowel in Suriname en op Curaça als in Nederland en Vlaanderen. Nadat criteria zijn opgesteld om tot een verantwoorde keuze vanuit het Caribisch gebied te komen, zijn er steeds voorstellen gedaan. De aangedragen boeken vanuit de West kunnen een brug slaan tussen verschillende culturen die in Nederland de middelbare scholen bevolken. Opvallend is dat de inktaapnominaties niet terug te vinden zijn op de Surinaamse meest gelezen lijst. Dat kan liggen aan het feit dat die boeken vaak nogal gelaagd zijn, en slechts door een beperkt deel van de vos-scholieren gelezen worden.

Literatuuronderwijs is overbodige ballast

Ook het antwoord op deze stelling laat zich herleiden door het schooltype. Het is zeker zinnig om studenten boeken uit diverse perioden te laten lezen, zeker op hoger niveau, om de relatie tussen de historie en de inhoud van de romans te tonen. In het Cari-

bisch gebied is de koloniale geschiedenis vaak onderwerp van literatuur, en is engagement een bepalende factor voor het denken over maatschappelijke verschijnselen, wat weer z'n weerslag vindt in romans en poëzie. Op de lerarenopleiding in Suriname wordt voor de module 'Moderne literatuurgeschiedenis' de methode *Kadans* uit Curaçao gebruikt omdat deze een mooi overzicht geeft van de wereldliteratuur, in tegenstelling tot de doorsnee Nederlandse literatuurmethoden. De hoofdstukdelen over de ontwikkelingen binnen de Antilliaanse literatuur worden overgeslagen, en bij Surinaamse literatuur (een apart module) ingevuld met Surinaamse voorbeelden.

Op het IOL besteedt de sectie Nederlands ook aandacht aan jeugdliteratuur, en wel in drie modules. De eerste geeft een overzicht van de geschiedenis van deze tak van literatuur, de tweede richt zich op de didactiek, waarbij de studenten ook participeren tijdens het kinderboekenfestival van de Stichting Projecten Protestants Christelijk Onderwijs Suriname (PCOS). In de derde module besteden de studenten aandacht aan Surinaamse kinderboeken.

De leerling mag zelf naar eigen voorkeur een boekenlijst samenstellen versus moet een keuze maken uit een door de sectie vast gestelde lijst van geschikte werken

In Suriname is het nog zo dat de boekenkeuze erg gestuurd wordt door de leerkracht. Wat zij gelezen heeft, plaatst de student vaak op de lijst omdat die roman is aangeraden. Dit kan nog steeds resulteren in boeken als 'De arme Christus van Bomba' op de lijst, bij oudere docenten. Door een veranderde aanpak op de opleiding Nederlands van het IOL zien we daarin wel verschuivingen. Zo is 'Paarse hibiscus' momenteel populair. Ook recensies die in De Ware Tijd Literair verschijnen kunnen invloed hebben op de boekenkeuze, hoewel dit niet is onderzocht.

Ook verkrijgbaarheid en de prijzen van boeken zijn belangrijke voorwaarden om te lezen. Ook is lezen in Suriname een sociale bezigheid. Zo wijst een onderzoekje in Taalpeil 2006 (Nederlandse Taalunie) uit dat 57% van de ondervraagden met anderen deelt wat hij heeft gelezen. Het zal dan ook niet verwonderen dat dat vaak de krant is: zo'n 71% leest die dagelijks (tegen een boek in de week 26% en een tijdschrift in de week 19%). De prijs van boeken zal hier ongetwijfeld aan ten grondslag liggen. En bibliotheken hebben vooral verouderd materiaal. Nieuwe boeken van kwaliteit zijn vaak niet verkrijgbaar.

Het zou ideaal zijn als de student zelf zou kunnen kiezen. Daarom is het plan opgevat om een website te ontwikkelen met daarop de Surinaamse literatuur ingedeeld naar moeilijkheidsniveaus, volgens het model van prof. Theo Witte van Groningen. Hierbij worden ook didactische aanwijzingen gegeven, zodat de leerling via het lezen

en het maken van opdrachten kan groeien naar een volgend niveau.

Leesverslagen dienen afgeschaft te worden

Op het IOL maken de studenten een leesverslag over hun eigen leesvorderingen en ervaringen. Dit is meer het bijhouden van de leesontwikkeling voor de student zelf, de docent beoordeelt het niet. In het eerste jaar van de bacheloropleiding is de eerst aangeboden literatuurmodule 'Romananalyse' waarin de student een zelfgekozen boek van kwaliteit analyseert, beoordeelt en er een mindmap bij maakt. Dit laatste is een mooie manier om te toetsen of de student beknopt het boek weer kan geven en voorkomt dat de docent de verslagen moet nakijken op plagiaat. Het stimuleren van het internetgebruik voor de achtergronden van literatuur kan worden geïncorporeerd zodra de docent creatieve vormen van toetsen bedenkt. Het is te verwachten dat de aankomende leerkrachten die nu worden opgeleid, deze nieuwe didactische werkvormen en toetsmogelijkheden zal meenemen in haar eigen onderwijs.



Wim Rutgers zocht antwoord op de vraag welk beleid we op het gebied van de letterkunde en het literatuuronderwijs willen voeren.

....

HET NUT OF ONNUT VAN GRAMMATICAONDERWIJS VAN HET NEDERLANDS ALS VT

DETTE BÉRÉDOS EN LISETTE AGATHA



Inleiding

Iedereen lijkt een mening te hebben over de zin of onzin van grammaticaonderwijs. Al decennialang worden verhitte discussies gevoerd over de rol die grammatica wel of niet zou moeten spelen in het taalonderwijs. Discussiepunten zijn bijvoorbeeld:

- Grammatica: veel of weinig?
- Expliciet leren of impliciet verwerven?
- Doel of middel?
- Nodig of onnodig?
- Traditioneel ontleden of niet?

Bij bovengenoemde problemen gaat het dan vaak om zowel grammatica in het moedertaalonderwijs als om grammatica in het T2- of VT-onderwijs.

Ook wij gaan ons vandaag mengen in de discussie en wel in die over de rol van grammaticaonderwijs van het Nederlands als VT.

Eerst zal ik een korte inleiding geven waarin ik een globaal theoretisch kader schets van de verschillende opvattingen en benaderingen.

Daarna zullen de deelnemers verdeeld worden in drie subgroepen die zich elk over een of twee vragen gaan buigen. Hopelijk barst er dan in elke subgroep een gezonde discussie los waarbij alle groepsleden hun standpunten en argumenten ten aanzien van het aangegeven probleem naar voren brengen. Het verzoek aan de groepen is om een groepslid de discussiepunten kort te laten noteren op een A4'tje. Na afloop willen wij een vertegenwoordiger van elke groep vragen plenair een korte samenvatting te geven van de inhoud van de discussie.

Opvattingen over grammatica

In de geschiedenis van het VT-onderwijs is de rol van grammatica aan grote veranderingen onderhevig geweest. Aanvankelijk was grammatica object van studie, naast woordenschat (grammaticavertaalmethode). Er zijn ook periodes geweest dat grammatica helemaal geen rol mocht spelen in het VT-onderwijs (directe methode).

Een van de belangrijkste ontwikkelingen in de geschiedenis van het VT-onderwijs is die van vormgericht taalonderwijs naar functioneel, communicatief taalonderwijs in de tweede helft van de vorige

eeuw. Taal wordt nu gezien als een middel om een boodschap over te dragen.

In het *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* schetst taalwetenschapper Folkert Kuiken ruwweg drie opvattingen over grammaticaonderwijs die je zowel bij docenten, cursisten als in leergangen vindt:

1. De eerste opvatting kun je typeren als **"Grammatica ja!"** De aanhangers van deze opvatting stellen dat grammatica aan de basis ligt van alle taalleren. Wie de grammatica van een taal niet goed kent, kan die taal niet goed leren. Taalleren begint daarom met grammatica.

2. Aan het andere uiteinde van het continuüm vind je de opvatting **"Grammatica nee!"** Grammatica is iets voor taalfreaks. In de praktijk heb je weinig tot niets aan grammaticaregels. Taalleren is in de eerste plaats communiceren: ervoor zorgen dat de boodschap overkomt.

3. Dan heb je nog de groep die een tussenpositie inneemt die je kunt karakteriseren als: **"Grammatica soms"**. Bij taalleren gaat het zeker niet alleen om grammatica. Maar je kunt ook niet helemaal zonder. Aandacht voor grammatica kan de leerder soms helpen om de taal goed onder de knie te krijgen. Bossers, Kuiken en Vermeer sluiten zich aan bij deze opvatting.

Verschillende benaderingen

De verschillende opvattingen over grammaticaonderwijs en de effectiviteit ervan voor het leren van een VT resulteerden ook in grofweg drie benaderingen in het grammaticaonderwijs, gebaseerd op de dichotomie vorm-betekenis.

• Focus on FormS (FonFs):	veel aandacht voor de vorm
• Focus on Meaning (FonM):	uitsluitend aandacht voor betekenis
• Focus on Form (FonF):	betekenis staat centraal, maar er is aandacht voor de vorm

Het theoretisch construct van de **Universele Grammatica** vormt bij sommige indelingen een centraal punt. Dit is het aangeboren taalleervermogen waardoor ieder kind een moedertaal kan leren.

1. Focus on Forms

Aanhangers van de theorieën die hieronder vallen zijn van mening dat de leerders van een VT geen toegang meer hebben tot de Universele Grammatica. Het leren van een VT vergt expliciete instructie en uitleg over hoe taal in elkaar zit. In het traditionele grammaticaonderwijs lag het accent op het leren van regels en werden de

taalvormen geïsoleerd aangeboden. Dit was de manier waarop grammatica in de grammatica-vertaalmethode werd behandeld. Dit leren gaat volgens het principe: eerst de theorie, dan de praktijk (dus; eerst de regel, dan de toepassing, dan de automatisering) Uitgangspunt van de visie vormt **de taal als systeem**, niet het gebruik van taal noch de taalleerder. Opvatting terug te vinden in de wat oudere leergangen voor het Nederlands als T2/VT (vb: *Introduction to Dutch*. Wellicht hebben verschillenden van u de grammatica op deze manier aangeboden gekregen.

2. Focus on Meaning

Lijnrecht tegenover de Focus on Forms-benadering staat Focus on Meaning. Dit is de benadering die door Stephen Krashen wordt voorgestaan. In deze opvatting staat niet de vorm van een taal-element centraal, maar **de betekenis**.

Theoretici uit deze hoek zijn van mening dat er geen wezenlijk verschil is tussen het leren van de moedertaal door een kind en het leren van een VT door een volwassene. Ook VT-leerder heeft toegang tot de Universele Grammatica. De grote overeenkomst tussen leren T1 en leren T2/VT moet ook in het taalonderwijs zijn weerslag krijgen. De nadruk in het VT-onderwijs moet niet liggen op het expliciete leren, maar op het impliciete verwerven. Grammatica moet niet expliciet onderwezen worden. Leren leidt volgens Krashen niet tot verwerven. Belangrijker is dat de leerder veel "comprehensible input", dus begrijpelijk taalaanbod en ruime mogelijkheden tot interactie.. Vb van een leergang voor het Nederlands als tweede taal die geënt op dit principe: *Nederlands voor buitenlanders (Delftse methode)*

3. Focus on Form (FonF)

Uit onderzoeken (m.n. uit het immersieonderwijs in Canada; de 'onderdompelingsmethode') bleek dat bij de bovengenoemde benadering, waarbij alleen de betekenis centraal staat, met name de productieve taalvaardigheden van de VT-leerders achterbleven. Leerders blijven problemen houden met het gebruik van bepaalde constructies. Dit geldt in het bijzonder voor constructies die weinig voorkomen in het dagelijks taalgebruik, of die niet erg opvallend zijn ('er') of die ingewikkeld zijn (bv woordvolgorde) of waarvan de structuur weinig transparant is (de- en het-woorden).

De oplossing hiervoor werd toen in het moderne grammatica-onderwijs gezocht in meer aandacht voor de taalvorm, maar dan ingebed in functionele, communicatieve activiteiten. Deze aanpak wordt met de term Focus on Form (dus: zonder de -s) aangeduid. Focus on Form is gebaseerd op het idee dat de VT-leerders weliswaar nog steeds kunnen profiteren van hun aangeboren taalleer-

vermogen, maar dat hun T1 de verwerving van VT verstoort, zodat aanvullende instructie vereist is

Uitgangspunt bij deze benadering is dat grammaticale vormen niet geïsoleerd worden aangeboden, maar geïntegreerd in een betekenisvolle context. Betekenis en inhoud blijven de centrale positie behouden die ze bij Focus on Meaning hadden. Het voornaamste doel van grammaticaonderwijs is het ontwikkelen van een 'antenne' voor vormkenmerken bij VT-leerders waardoor ze andere, nieuwe kenmerken makkelijker leren.

In deze aanpak gaat het erom de aandacht van de leerder op een zo natuurlijk mogelijke manier te vestigen op een bepaalde taalvorm. De termen '*noticing*', *output* en *interactie* spelen een belangrijke rol: de leerder moet een structuur eerst opmerken voordat hij deze kan verwerven. Bij het produceren van taal kan hij de hypothesen die hij heeft opgesteld uittesten en in de interactie kan hij nagaan in hoeverre een bepaalde hypothese over een bepaalde structuur bijgesteld moet worden of niet (dus ook *feedback* is van groot belang). Grammatica krijgt in de leergangen weer een plaats. De aanpak in veel gevallen: eerst een aantal vormverschijnselen onder de knie krijgen en daarna de verschillende elementen toepassen Vb van leergang die hier ondergebracht kan worden *Code Nederlands, Nederlands in actie, Nederlands op niveau*.

De besproken benaderingen van grammaticaonderwijs in een VT waren natuurlijk gebaseerd op bepaalde hypothesen t.a.v. het effect van dat grammatica op het onderwijs.

Hypothesen over het effect van grammatica in VT-onderwijs

Krashen (1982) signaleerde dus een kloof tussen leren en verwerken. Deze hypothese over de rol van grammaticaonderwijs wordt de **non-interfacehypothese** genoemd. De non-interfacehypothese gaat ervan uit dat grammaticaonderwijs geen zoden aan de dijk zet omdat het niet van invloed is op het verloop van de T2/VT-verwerving (dus: de volgorde waarin de structuren van de nieuwe taal verworven worden) en ook niet op de snelheid van het verwervingsproces noch op het succes van de taalverwerving.

Rutherford en Sharwood Smith (1988) hadden echter een andere opvatting. Zij gaan ervanuit dat expliciete kennis verkregen door grammaticale instructie door veel oefening wél in impliciete kennis kan overgaan. Leren leidt dus wel tot verwerken. Deze opvatting wordt de **sterke-interfacehypothese** genoemd. Volgens deze hypothese beïnvloedt grammaticaonderwijs zowel het verloop als het tempo en het succes van het T2/VT-verwervingsproces.

Uit resultaten van onderzoek bleek dat geen van deze twee hypothesen volledig klopt, maar dat ze beide gedeeltelijk kloppen.

Grammaticale instructie blijkt geen invloed te hebben op het verloop van het vreemdetaalverwervingsproces, dus de volgorde waarin van de nieuwe taal verworven worden liggen grotendeels vast), maar grammaticaonderwijs lijkt wel invloed te hebben op het tempo en het succes van VT-verwerving. Dit heeft vervolgens geleid tot de formulering van de zwakke-interfacehypothese.

Deze hypothese stelt dat expliciete kennis door grammaticale instructie niet rechtstreeks over kan gaan in impliciete kennis, maar dat expliciete kennis wel indirect het verkrijgen van impliciete kennis kan bevorderen. Bij de taalleerder is er sprake van een wisselwerking tussen expliciete en impliciete kennis. De Focus-on-Form-aanpak dus. Zoals we daarnet bij de bespreking van deze hypothese hebben gesteld, spelen de begrippen noticing, output, interactie en feedback hierbij een belangrijke rol.

De leerkracht helpt de leerder dus door hem opdrachten uit te laten voeren die gericht zijn op de herkenning en bewustwording van een bepaalde structuur en verstrekt daarbij zo nodig een regel. Door opdrachten te geven die gericht zijn op verwerking en toepassing van de regel kan de docent de leerder helpen bij het automatiseren van die structuur in het spontane taalgebruik. Uiteindelijk is taalleeren het opbouwen van impliciete kennis van een taal.

Expliciete aandacht voor grammatica in het vreemdetalenonderwijs is dus niet meer uit den boze. Over de manier waarop grammatica in het vreemdetalenonderwijs moet worden ingericht lopen de meningen echter nogal uiteen.

In een overzichtsartikel *Grammatica in functioneel taalonderwijs* gepubliceerd in Praagse Perspectieven somt Alice van Kalsbeek kort een aantal *voorwaarden* op waaraan grammatica binnen de Focus on Form-aanpak is verbonden.

1. Er moet rekening gehouden worden met het type leerder en het doel van het taalleeren. Niet voor iedereen en niet in alle gevallen is het noodzakelijk expliciet grammaticaonderwijs aan te bieden.
2. Grammatica mag niet geïsoleerd worden aangeboden, maar moet gekoppeld worden aan betekenisvolle taken.
3. De aandacht moet vooral gericht zijn op problematische grammaticale aspecten van de VT. Deze zullen per leerder verschillen, afhankelijk van voorkennis en moedertaal.

Vragen die vervolgens opkomen, zijn:

- Hoe kun je vorm en functie integreren in communicatieve taken?
- Hoeveel tijd moet aan grammatica besteed worden in het VT-onderwijs?
- Wanneer moet je bepaalde verschijnselen aanbieden?

- Welke instructievormen zijn het meest effectief in grammatica-onderwijs?

Op dit niveau is minder onderzoek gedaan en kunnen minder eenduidige antwoorden gegeven worden. Er woedt nog steeds een strijd rondom de rol die grammatica/taalkunde in het curriculum zou moeten spelen. In een artikel in *Levende Talen Magazine* van 2011 stelt taalkundige Helge Bonset dat er in Nederland in veertig jaar tijd bar weinig empirisch onderzoek is gedaan naar dit complexe en veelbediscussieerde domein en dat de discussie er zodoende een blijft van veel geloofsovertuigingen en weinig empirische gegevens.

Bij het zoeken naar de meest effectieve vorm van grammaticale instructie worden vaak de impliciete en de expliciete instructievormen tegenover elkaar gezet. Er wordt gedacht dat de effectiviteit van deze instructievormen mede wordt bepaald door de complexiteit van de aan te bieden grammaticavorm.

Krashen (1981,1982,1983), Robinson (1996) en De Keyser (1995, 2005) beweren dat complexe structuren het best impliciet geleerd kunnen worden, terwijl simpele structuren goed expliciet geleerd kunnen worden.

De Graaff (1997) argumenteert juist andersom: de complexe structuren kunnen beter expliciet aangeboden worden en simpele structuren impliciet.

Arends et al. (2010) beweren tenslotte dat een expliciet-deductieve aanpak voor simpele structuren de meeste leerwinst oplevert.

De vraag blijft: *Wat is de beste manier om grammatica aan te bieden?*

Over deze vraag, specifiek gerelateerd aan grammaticaonderwijs van het Nederlands als vreemde taal, zullen wij ons vanmiddag in subgroepen gaan buigen. Zoals eerder gezegd, vindt na de discussies in de verschillende groepen een korte plenaire terugkoppeling plaats.



Debbie Bérénos en Lisette Agatha spraken over het nut of onnut van grammatica in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal

WAT IS DE POSITIE VAN HET NEDERLANDS IN DE MULTI-LINGUALE SAMENLEVING?

ERIC MIJTS EN KARLIJN WATERMAN



Tijdens de vierde werksessie die plaatsvond op de tweede dag van de CARAN-conferentie in Curaçao in 2015, bogen de deelnemers van de conferentie zich over de vraag welke positie het Nederlands en de andere talen innemen in de samenlevingen van de voormalige Nederlandse Antillen en Suriname. Daarbij kwamen de volgende vragen aan de orde:

- Wat is het officiële beleid?
- Wat is de praktijk?
- In welke domeinen worden welke talen gebruikt?
- Welke consequenties heeft dat voor het onderwijs?
- Welke consequenties heeft dat voor het beleid?

Dit verslag bevat de opmerkingen en gedachten van de conferentiedeelnemers die vanuit hun expertise als onderzoekers, beleidsmakers en docenten, input gegeven hebben. Tijdens de werksessie waren vertegenwoordigers aanwezig van Suriname, Curaçao, Aruba en de BES-eilanden. Jammer genoeg kon de conferentiedeelnemer uit Sint Maarten niet bij deze discussie aanwezig zijn.

Uit de reacties van de aanwezigen bleek dat er een enorme diversiteit aan posities is. Zo is de positie van het Nederlands in Suriname veel sterker dan op de eilanden. De deelnemers wezen ook op de verschillen tussen het Surinaams Nederlands en het Antilliaans Nederlands. Het Surinaams Nederlands is een levende taal die zich op grammaticaal, lexicaal en fonologisch gebied zelfstandig aan het ontwikkelen is, terwijl dat voor het Antilliaans Nederlands minder het geval is.

Een belangrijk uitgangspunt dat alle deelnemers beaamden, is dat meertaligheid een gegeven is en niet ter discussie staat: meertaligheid is een rijkdom die mogelijkheden schept en enkel spreken over de belemmeringen van meertaligheid, is niet productief. De gedachte van één nationale taal is niet van toepassing op het Caribisch gebied.

Surinaams Nederlands

Het Surinaams Nederlands ontwikkelt zich deels onafhankelijk van het Europees Nederlands. De Europees Nederlandse meetlat naast de Surinaamse taal- en tekstproductie leggen, is dan ook niet altijd geschikt. Opleidingen in Suriname hanteren Nederlandse standaard-

den die niet passen bij de taal in Suriname. Dit leidt tot discrepanties tussen het Nederlands dat in de samenleving gesproken wordt en de Nederlandse schooltaal.

De varianten van Surinaams Nederlands lijken eerder op de positie van het Vlaams ten opzichte van het Nederlands. Het valt zeker te overwegen om de Surinaams Nederlandse variant uitgebreider te beschrijven en deel uit te laten maken van de mogelijke verschijningsvormen van het Nederlands. Dit past ook bij een pluricentrische visie op de Nederlandse taal.

Antilliaans Nederlands

Op de eilanden speelt het Nederlands duidelijk een andere rol. Het Nederlands is hier niet te vangen onder de standaardbenaderingen van NT1, NT2 of NVT. Als taal met een formele status is het schooltaal, juridische taal en bestuurstaal maar niet een taal die leeft in de samenleving. Of er dan ook gesproken kan worden van een Caribisch-insulaire variant van het Nederlands in grammaticaal opzicht, is de vraag omdat het nauwelijks een levende taal is in dit gebied. De status van bestuurstaal en juridische taal brengt wel een eigen woordenschat en terminologie met zich mee die specifiek van toepassing is op de eilanden.

Domeinen van taalgebruik

Op alle eilanden en in Suriname speelt het Nederlands een rol in formele situaties en vooral in geschreven documenten. Juridisch: de rechters in Suriname spreken meerdere lokale talen waardoor de rechtsgang in de eigen taal (meer) gewaarborgd is. In veel gevallen wordt in de rechtszaal naast het Nederlands ook Sranantongo en Sarnami gebruikt om partijen te accommoderen. Op de eilanden is dit anders: de rechters zijn hier overwegend Nederlandstalig. Het komt op de benedenwindse eilanden wel voor dat zaken in het Papiaments¹ worden behandeld, maar dat is de uitzondering. Voor de bovenwinden, met name bij het gerecht in Sint Maarten, is behandeling van zaken in het Engels gebruikelijk.

In het Caribische onderwijs is de context van het leren in het Nederlands anders dan de context van taalleren in Nederland. Dit heeft een grote invloed op de bruikbaarheid van Nederlandse leermethodes. Deze constatering geldt niet enkel voor taal, maar ook voor zaakvakken. Een belangrijk discussiepunt is het verschil van

¹ Waar in deze tekst het woord Papiaments gebruikt wordt, kan ook bedoeld worden het Papiamentu (Aruba) of het Papiamentu (Bonaire en Curaçao).

de rol van het Nederlands in de verschillende landen in het Caribisch gebied. Zo is er een groot verschil tussen de rol en positie van het Nederlands in Suriname en de eilanden, maar ook tussen de eilanden onderling. De vraag werd gesteld of Taal In Alle Vakken niet de norm zou moeten zijn. En of (toekomstige) docenten niet getraind moeten worden om talig onderwijs te geven in de zaakvakken - op alle niveaus.

Het Nederlands is in de Surinaamse media sterk aanwezig via Nederlandstalige kranten, radio en nationale televisie. Daarnaast is er nationale televisie in het Sranan en zijn er voor iedere etnische groep eigen mediakanalen, radiostations of -programma's. Op de eilanden verschijnt een aantal Nederlandstalige kranten (Amigoe en Antilliaans Dagblad) en zijn er uitzendingen van BVN. Er wordt echter geen lokale Nederlandstalige televisie gemaakt en de invloed van de Nederlandstalige media is gering in vergelijking met de media in het Papiaments of Engels.

Religieuze erediensten worden verzorgd in een groot aantal talen, afhankelijk van de religie, de locatie en de doelgroep. De katholieke kerkdiensten worden op de benedenwindse eilanden over het algemeen in het Papiaments verzorgd, in Suriname veelal in het Nederlands. De protestantse diensten zijn in het Nederlands, Engels of Papiaments. Het Engels wordt bijvoorbeeld gebruikt in de diensten van de zevendedagsadventisten, mormonen, methodisten en baptisten terwijl het Spaans onder meer in de pinkstergemeente Odres Nuevos de voertaal is. Daarnaast wordt ook het Hindi in de Hindoeïstische erediensten en Arabisch in de islamitische erediensten gebruikt. Beide geloven zijn vooral in Suriname sterk aanwezig. Afhankelijk van de geloofsgemeenschap en de herkomst van de gelovigen, worden andere talen gehanteerd in de erediensten.

Attitude tegenover het Nederlands

De attitude tegenover het Nederlands verschilt tussen de eilanden en Suriname. Belangrijkste overeenkomst is dat het Nederlands status geeft, maar er zijn ook mensen die zich ergeren aan het gebruik van het Nederlands. In Suriname is dat met name omdat men een positie wil voor Engels en het Sranan, maar ook omdat het Nederlands geassocieerd wordt met kolonisatie. Op de eilanden heeft het Nederlands minder praktisch nut dan in Suriname, en een belangrijke bron van ergernis bij mensen is de drempel die de Nederlandse taal opwerpt voor verdere ontwikkeling. Ook het koloniale verleden wordt aangehaald als bron voor een lagere status van het Nederlands. Bij een deel van de bevolking heeft het Nederlands echter juist een hoge status op basis van toegedicht toekomstperspectief en formele status. Een overkoepelende vaststelling is dat

het Nederlands in alle gebieden als zondebok gebruikt wordt voor falen in onderwijs en organisatie, of dat nu terecht is of niet. Een discussiepunt voor de toekomst is de vraag welke invloed het verdwijnen van de Nederlandse taal uit het Caribisch gebied zou hebben op de vorming van identiteit op - met name - de eilanden.

Enkele opmerkingen over het Nederlands in Caribisch Nederland

Er is nog geen ontwikkeld overheidsbeleid in aanvulling op het bestaande Nederlandse taalbeleid om om te kunnen gaan met de bijzondere taalsituatie in Caribisch Nederland. Op deelterreinen, bijvoorbeeld voor de onderwijstaal, zijn wel stappen genomen. Het Nederlands is de officiële taal, overheidstaal en juridische taal voor de BES-eilanden. Op Saba en Sint Eustatius is het Engels de onderwijstaal in het basisonderwijs en steeds meer ook in andere typen onderwijs, waarbij Nederlands als vreemde taal wordt aangeboden. In Bonaire wordt zowel het Nederlands als het Papiaments in het onderwijs gebruikt, maar is de discussie over de rol van beide talen in het onderwijs in 2015 nog niet afgerond.

In Caribisch Nederland is er geen overkoepelend beleid dat alle aspecten van het taalbeleid regelt, bijvoorbeeld de status van het Engels buiten het onderwijs, in het bestuur, in het contact tussen overheid en burger of het taalgebruik in de rechtspraak. Er zijn wel tendensen waarneembaar in de praktijk. De Eilandsraad en het eilandsbestuur vergaderen in Papiaments (Bonaire) of Engels (Sint Eustatius/Saba). Alle geschreven verslaglegging en documentatie is in het Nederlands. De diensten van RCN worden primair in het Nederlands aangeboden. Wel wordt er in drie talen met de bevolking over gecommuniceerd. Het mondelinge contact met de burger is veelal in het Papiaments en het Engels, maar formulieren voor bijvoorbeeld de aanvraag van een paspoort, rijbewijs of voor belasting, zijn in het Nederlands opgesteld. Rechtszaken worden in het Nederlands gevoerd en volgen uiteraard het Nederlandse rechtssysteem. Bij strafrechtelijke vervolging heeft de verdachte indien nodig, recht op een tolk. Notarissen werken volgens het Nederlands recht, bepaalde overeenkomsten worden echter wel in het Engels opgesteld, met name als de aanwezigheid van internationale partijen en dit wenselijk maakt.

Enkele opmerkingen over het Nederlands in Curaçao

Nederlands en Papiaments zijn de officiële talen voor Curaçao. In de praktijk speelt Nederlands een minimale rol. Al in de periode van de Nederlandse Antillen waren bijvoorbeeld de Statenvergaderingen in het Papiaments. De geschreven stukken van de overheid zijn opgesteld in het Nederlands, Papiaments en soms ook in het En-

gels. Processen verbaal en rapporten worden in het Nederlands opgesteld.

In de rechtspraak worden het Nederlandse rechtssysteem en Nederlandstalige wetboeken gebruikt. De rechterlijke macht schrijft in het Nederlands maar zittingen mogen in het Papiaments. De vaak Nederlandse rechters volgen cursussen Papiaments om het contact met partijen in de rechtszaal te versterken. Mensen hebben bij strafzaken recht op een tolk. Schriftelijke correspondentie van de overheid zoals brieven en belastingformulieren is over het algemeen tweetalig: Nederlands en Papiaments. Dat het Nederlands de officiële taal is van de overheid en de rechtspraak stelt bijzondere eisen aan het (hoger) onderwijs en met name het juridisch onderwijs.

Schoolbesturen zijn vrij in de keuze van taal tussen Nederlands, Papiamentu en Engels. In de praktijk wordt op de meeste scholen zowel het Nederlands als het Papiaments gehanteerd. Informeel taalgebruik op school is veelal in het Papiamentu. Op de havo/vwo-scholen is Nederlands meer prominent aanwezig vanwege de aanwezigheid van Nederlandse leraren die soms het Papiaments minder of niet machtig zijn. Soms wordt Nederlands gesproken in schoolvergaderingen vanwege de aanwezigheid van Nederlandse leraren. Dit is ook het geval op de University of Curacao waar echter steeds meer Papiamentu gesproken wordt.

Er zijn op Curaçao verschillende taalgemeenschappen. Slecht zeven procent van de bevolking is Nederlandstalig, daaronder is ook de Surinaamse gemeenschap. Vroeger waren er meer Nederlandstaligen door de aanwezigheid van de Shell-raffinaderij. Enkele laatste opmerkingen worden gemaakt over Nederlands in literatuur en media. Curaçaose schrijvers publiceren vaak in het Nederlands omdat ze daarmee een groter publiek kunnen bereiken. Er wordt echter ook in het Papiaments en het Engels gepubliceerd. Nederlandstalige televisie is wel te ontvangen via de kabel maar vanwege de hogere kostprijs is dit voornamelijk toegankelijk voor de Nederlandstalige bevolking.

Enkele opmerkingen over het Nederlands in Aruba

Slechts zes procent van de Arubaanse bevolking geeft aan Nederlands als thuistaal te spreken. In Aruba zijn Papiaments en Nederlands de officiële talen. In de praktijk wordt voornamelijk Papiaments gebruikt. Het Nederlands wordt alleen in wetgeving en rechtspraak, onderwijs, overheid en accountancy gehanteerd. De invloed van het Engels in Aruba is, mede vanwege het toerisme op het eiland, zeer sterk. Zeker in de hotelsector en in de handel zie je

dit terug. In het bestuur wordt in schriftelijke stukken nog vaak Nederlands gebruikt, maar vergaderingen en overleggen gebeuren allemaal in het Papiaments, terwijl de notulen vaak nog in het Nederlands opgesteld worden.

In de rechtspraak is de Arubaanse situatie gelijk aan die in Curaçao. De geschreven rechtstaal is Nederlands en ook de mondelinge behandeling van rechtszaken gebeurt in het Nederlands. Tijdens een strafproces is het recht op een tolk verzekerd, maar ook hier wordt de laatste jaren de behandeling van rechtszaken vaker gedeeltelijk in het Papiaments afgehandeld, indien de aanwezigen het hierover eens zijn. Ook in Aruba leren meer rechters Papiamento met het oog op een vlottere en meer toegankelijke rechtsgang.

Op de scholen in Aruba wordt zowel het Nederlands als het Papiaments als instructietaal gebruikt. In het basisonderwijs worden beide talen gebruikt, maar in de hoogste groepen van het basisonderwijs en het middelbaar onderwijs verschuift de focus van Papiamento naar Nederlands. Daarnaast is een pilot gestart van het Proyecto Scol Multilingual (PSML), een onderwijsproject waarbij leerlingen op de basisschool een viertalige vorming krijgen vanuit het Papiaments in het Nederlands, Engels en Spaans. De doelstelling is dat de leerlingen bij afronding van het basisonderwijs een zeer sterke competentie in het Papiaments en het Nederlands hebben, en dat ze een basis gelegd hebben voor Spaans en Engels.

In alle domeinen van taalgebruik worden in de private sector, of het nu in het hotelwezen, het bankwezen of in de handel is, verschillende talen - afhankelijk van de situatie - door elkaar gebruikt. Meertaligheid is dan ook een groot voordeel op de Arubaanse arbeidsmarkt omdat zowel Papiaments, Nederlands, Engels als Spaans afwisselend nodig zijn om succesvol te kunnen functioneren.

Enkele opmerkingen over het Nederlands in Suriname

In Suriname speelt het Nederlands in vrijwel alle domeinen een belangrijke rol, maar ondervindt het ook veel concurrentie van de andere talen. Het Nederlands in Suriname heeft een eigen identiteit ontwikkeld en het aantal mensen dat aangeeft Nederlands als thuistaal te spreken, lijkt de laatste decennia enkel maar te groeien: meer dan zestig procent van de bevolking noemt Nederlands de moedertaal. Nederlands wordt door velen gezien als een hogere of betere taal en mensen ruilen de taal van hun ouders in en voeden hun kinderen in het Nederlands op.

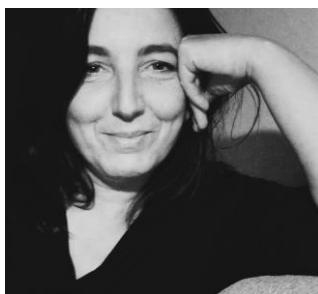
Ook in Suriname is er een verschil tussen het mondelinge en het schriftelijke taalgebruik. Nederlands is over het algemeen de taal waarin geschreven wordt, bijvoorbeeld door de politie, in de rechts-

zaal en op school, maar in gesprek wordt vaak Sranan, Sarnami of Saramakkaans gebruikt. De aanwezigen merken op dat in conversaties verschillende talen door elkaar gebruikt worden. Een gevolg hiervan is dat de specifieke taal van de conversatie niet eenduidig benoemd kan worden.

In de handel is er recentelijk een groei van het Portugees en het Frans vast te stellen. Dit komt door de versterkte handelsbanden met de buurlanden Brazilië en Frans Guyana. Door prijsverschillen en het diverse aanbod aan handelsproducten komen veel winkeltoeristen uit deze landen naar Suriname, hetgeen invloed heeft op taalgebruik in de handel.

Concluderend

De werksessie over de positie van het Nederlands in de meertalige samenleving heeft een schat aan informatie opgeleverd. Jammer genoeg is het niet gelukt om tot een collectief standpunt te komen over wat dit voor toekomstig beleid kan betekenen of voor het onderwijs. Wellicht is daarvoor ruimte tijdens de volgende CARAN-bijeenkomsten.



Karlijn Waterman geeft samen met Eric Mijts een verslag met standpunten van de deelnemers over de positie van het Nederlands in de multilinguale samenleving. In een volgende CARAN-bijeenkomsten zal er mogelijk ruimte zijn voor een gezamenlijk taalbeleid.

• • • •

Nawoord

De Algemene Faculteit van de University of Curaçao heeft het als een bijzondere eer ervaren om de derde CARAN-conferentie in 2015 te mogen organiseren. Zeker, toen aan het eind van de drie dagen de deelnemers te kennen gaven dat de conferentie zeer succesvol was. Caribisch Nederland, inclusief Suriname en Nederland waren met sterke afvaardigingen aanwezig.

Tijdens deze derde editie van de CARAN-conferentie op de University of Curaçao konden de deelnemers van gedachten wisselen over het thema van 2015: Taalbeleid in het Caribisch Gebied, heden en in de nabije toekomst. De leden van CARAN (Caribische Associatie voor neerlandistiek) zijn docenten Nederlands in het hoger onderwijs. Naast de eilanden Aruba, Bonaire en Curaçao was ook St. Maarten vertegenwoordigd. Verder waren er delegaties uit Suriname en van de Taalunie, voorheen de Nederlandse Taalunie. Deze uitgave is een bundeling van voordrachten. Deze werden tijdens de tweejaarlijkse CARAN-conferentie gepresenteerd. Dit boek is niet alleen van belang voor leraren Nederlands, maar ook voor docenten van andere talen, belangstellenden voor de Nederlandse taal en met name voor Neerlandici buiten Nederland; Neerlandici extra muros.

Namens de Faculteit en de vakgroep Nederlands wil ik allen bedanken voor hun inzet bij de voorbereidingen en de organisatie van deze geslaagde Curaçaose CARAN-conferentie. De delegaties uit het nabije en verre buitenland ben ik zeer erkentelijk voor hun weloverwogen aanwezigheid. Ik spreek tevens de wens uit eenieder in de toekomst nogmaals te mogen verwelkomen. Dit conferentieboekje is een fraaie publicatie geworden met een inhoud die het aanwezige vakmanschap en meesterschap onder de leden tentoonspreekt. We kunnen samen trots zijn op deze uitgave.

De decaan van de Algemene Faculteit
Dr. Liesbeth Echteld

••••

DE DEELNEMERS

Aruba

Regine Croes, IPA: regine.croes@gmail.com
Kitty Groothuijse, Universiteit van Aruba: kitty.groothuijse@ua.aw
Eric Mijts, Universiteit van Aruba: eric_mijts@hotmail.com
Merlynn Richardson, IPA: mcrichardson4@hotmail.com

Caribisch Nederland

Elaine Marchena, RCN, St.Eustatius elaine.marchena@rijksdienstcn.com
Maritsa Silberie, RCN, Bonaire: Maritsa.Silberie@rijksdienstCN.com

Curaçao

Lisette Agatha, Algemene Faculteit, UoC: L.agatha@uoc.cw
Maxy Bak-Piard, Algemene Faculteit, UoC: m.bakpiard@uoc.cw
Dette Béréños, Algemene Faculteit, UoC: b.berenos@uoc.cw
Liesbeth Echteld, Algemene Faculteit, UoC: e.echteld@uoc.cw
Gerry Lendering, Orde van den Prince: gerrylendering@gmail.com
Wim Rutgers, Algemene Faculteit, UoC: wim_rutgers@hotmail.com
Ronald Severing, Algemene Faculteit, UoC: r.severing@uoc.cw
Christa Weijer, FPI: c.weijer@fpi.cw

Nederland

Karlijn Waterman, Taalunie Nederland: kwaterman@taalunie.org

Sint Maarten

Rhoda Arrindell, University St. Maarten: rrArrindell@hotmail.com

Suriname

Usha Balesar, IOL: ushabalesar@sr.net
Helen Chang, Taalunie Suriname: tftchang@hotmail.com
Lila Gobardhan-Rambocus, IOL: sabitrie@srqqa.com
Hilde Neus, IOL: heneus@sr.net
Marjorie Rotsburg, IOL: madiro@hotmail.com
Welmoed Ventura, IOL: welmoedaventura@hotmail.com

••••



Liesbeth Ehteld



Eric Mijts



Wim Rutgers



Ronald Severing

Tijdens de derde editie van de CARAN-conferentie op de University of Curaçao, konden de deelnemers van gedachten wisselen over het thema van 2015: *Taalbeleid in het Caribisch Gebied, heden en in de nabije toekomst*. De leden van CARAN (Caribische Associatie voor neerlandistiek) zijn docenten Nederlands in het hoger onderwijs. Naast de eilanden Aruba, Bonaire en Curaçao was ook St. Maarten vertegenwoordigd. Verder waren er delegaties uit Suriname en van de Taalunie, voorheen de Nederlandse Taalunie. Deze uitgave is een bundeling van de voordrachten tijdens deze tweejaarlijkse conferentie. Dit boek is niet alleen van belang voor leraren Nederlands, maar ook voor andere taaldocenten en belangstellenden voor het Nederlands, vooral Neerlandici buiten Nederland; neerlandici extra muros.

ISBN: 978-99904-4-056-0